



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA BİRLİKTE ÖĞRETİM İLE UYGULANAN
UYARLANMIŞ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL
ÖZELLİKLERİNE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Emine SEÇİL KARAMUKLU
ORCID: 0000-0002-6010-8406

Danışman
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
ORCID: 0000-0003-1134-8689

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Her insanın hayatına dokunan bir öğretmeni mutlaka vardır. Benim o öğretmenim şüphesiz ki Ahmet hocamdır. Hayat denilen bu yolculukta yolumun kesiştiği için şükrettiğim hem destekçim hem kılavuzum değerli danışman hocam Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a, doktora eğitimim boyunca mesleki bilgisi ve deneyimi ile bıkmadan usanmadan hiçbir konuda desteğini benden esirgemeyen çok değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya, birlikte öğretim (co-teaching) ile beni tanıştıran ayrıca tezin analiz kısmında destekleri ile katkı sunan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a, tez jürimde bulunarak kıymetli görüşleri ile katkıda bulunan değerli hocalarıma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde ders aldığım ve değerli bilgilerinden yararlandığım tüm hocalarıma, bu süreçte yanımda olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Fadime İŞCEN KARASU ve Dr. Öğr. Üyesi Didem KAYAHAN YÜKSEL'e, teze uzman görüşü ile katkıda bulunan değerli hocalarıma, uygulama süresince okullarını açan okul idarecileri ve birlikte çalıştığımız SB öğretmenlerine ayrıca bir dönem boyunca birlikte ders işlediğimiz sevgili öğrencilere göstermiş oldukları özveriden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitim sürecimin bana kattığı çok değerli arkadaşlarım Tuğba GÜLSÖZ'e, Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN'e, Abdurrahman GÜRBÜZ'e ve Burhanettin KARAKOÇ'a, tezin analiz kısmında desteği ile yol gösteren arkadaşım Arş. Gör. Dr. Ensar YILDIZ'a, her anımda yanımda olan kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Gizem TÜRKOĞLU'na, destekleyici tutumları ve koşulsuz sevgileri ile her daim yanımda olan başta eşim Halil olmak üzere ağabeylerim Yavuz, Murat ve Hüseyin'e, Fahri babama, Seher anneme ve Hacer'e sonsuz teşekkürler...

Her başarımda en çok onların gurur duyduğunu hissettiğim; anne ve babama,

Canım kızım Zümra'ya

İthafen...

Emine SEÇİL KARAMUKLU

Mart 2023

“Emine öğretmenim benimle hep konuştu. Beni dinledi. En çok bunu sevdim.”

(Araştırmada yer alan öğrenci günlüklerinden bir ifade)

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
ÖZET.....	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
2. ALAN YAZIN.....	10
2.1. Özel Eğitim.....	10
2.1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü.....	11
2.1.1.1. ÖÖG Olan Öğrencilerin Öğrenme Özellikleri	13
2.1.1.2. ÖÖG Olan Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçları	18
2.1.1.3. ÖÖG Olan Öğrenciler Nasıl Öğrenir?	19
2.2. Bütünleştirme, Uyarlama ve Birlikte Öğretim	20
2.2.1. Materyal ve Uyarlama	21
2.2.2. Bireyselleştirme ve Uyarlama	22
2.2.3. Yöntem-Teknik ve Uyarlama	23
2.2.4. Öğretmen ve Uyarlama	23
2.3. Öğretimsel Uyarlama Aşamaları	24
2.3.1. Plan- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	24
2.3.2. Uygulama	24
2.3.3. Öğretim Ortamı ve Materyal	25
2.3.4. Yöntem ve Teknik	25
2.3.5. Ölçme ve Değerlendirme.....	25
2.4.1. Alternatif öğretim	30

2.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi	31
2.5.1. ÖÖG Olan Öğrenciler İçin SB Öğretimi	33
2.5.2. Birey Olarak ÖÖG Olan Öğrencilerin SB Öğrenme İhtiyaç ve Durumları	34
2.5.3. Vatandaş Olarak ÖÖG Olan Öğrencilerin SB Öğrenme İhtiyaç ve Durumları	35
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	35
2.6.1. Öğretimsel Uyarlama ile İlgili Ulusal Araştırmalar	35
2.6.2. Birlikte Öğretim (Co-teaching) ile İlgili Ulusal Araştırmalar	39
2.6.3. Öğretimsel Uyarlama İle İlgili Uluslararası Araştırmalar	42
2.6.4. Birlikte Öğretim (Co-teaching) ile İlgili Uluslararası Araştırmalar	45
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.1.1. Araştırmanın Nicel Bölümü	52
3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü	53
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	66
3.3.1.1. SB Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi.....	66
3.3.1.1. SB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	72
3.3.1.2. Sosyal Katılım Ölçeği.....	72
3.3.1.3. İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği	72
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	73
3.3.2.1. Aile Görüşmeleri	73
3.3.2.2. Araştırmacı Gözlem Formu	73
3.3.2.3. Araştırmacı Günlüğü	74
3.3.2.4. Öğrenci Görüşmeleri	74
3.3.2.5. Öğrenci Günlüğü	74
3.3.2.6. Öğretmen Görüşmeleri	75
3.3.3. Diğer Uygulama Formları	75
3.3.3.1. Öğretmen Öğrenci Görüş Formu.....	75
3.3.3.2. Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İlgililer Envanteri	75
3.3.3.3. Öğrenci Kimlik Kartı.....	76
3.3.3.4. Ne Öğrendim Kartı	76
3.4. Deneysel Süreç	76
3.4.1. Pilot Uygulama Süreci.....	77

3.4.2. Esas Uygulama Süreci.....	77
3.4.3. Uygulama Ortamı	78
3.4.4. Gözlem süreci.....	79
3.4.5. Uygulama Öncesi Görüşmelerin Yapılması.....	80
3.4.6. Ön-Testlerin Uygulanması	80
3.4.7. Deneysel İşlem Süreci	81
3.4.8. Son-Testlerin Uygulanması	83
3.4.9. Uygulama Sonrası Görüşmelerin Yapılması	83
3.5. Verilerin Toplanması.....	84
3.6.Verilerin Analizi.....	85
3.6.1. Nicel verilerin analizi	85
3.6.2. Nitel verilerin analizi.....	86
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	86
4. BULGULAR	88
4.1. Nicel Verilerin Analizleri ve Yorumları	88
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	89
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	90
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.2. Nitel Verilerin Analizleri ve Yorumları	92
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	105
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
5. TARTIŞMA	130
5.1. Tartışma ve Sonuç	130
5.2. Sonuçlar.....	139
5.3. Öneriler.....	140
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	141
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	141
KAYNAKLAR.....	142
EKLER LİSTESİ	157
EK 1. Araştırma İzni	158
EK 2. Veli İzin Belgesi.....	159
EK 3. SB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	160
EK 4. Sosyal Katılım Becerileri Ölçeği Kullanım İzni	161

EK 5. Karar Verme Becerisi Ölçeği Kullanım İzni.....	162
EK 6. SB Akademik Başarı Testi	163
EK 7. Araştırmacı Gözlem Formu	168
EK 8. Örnek Gözlem Raporu	169
EK 9. Araştırmacı Günlüğü.....	171
EK 10. Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri.....	172
EK 11. Öğretmen Öğrenci Görüş Formu	174
EK 12. Öğrenci Günlüğü.....	175
EK 12. Örnek Öğrenci Günlüğü.....	176
EK 13. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi ile Örnek Ders Planı- 1	179
EK 14. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi ile Örnek Ders Planı- 2	186
EK 15. Akademik Başarı Testi “Anlaşılabilirlik” Deneme Formu Uygulaması .	194
EK 16. SB Akademik Başarı Testi Pilot Uygulaması	194
EK 17. Uygulama İçi Örnek Çalışmalar	195

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Kaynaştırma Ortamında Birlikte Öğretim İle Uygulanan Uyarlanmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Bilişsel Ve Duyuşsal Özelliklerine Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **146** sayfalık kısmına ilişkin, 30/03/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%16** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

30/03/2023

Emine SEÇİL KARAMUKLU

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

30/03/2023

Emine SEÇİL KARAMUKLU

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

f: Frekans

‰:Yüzde

Ss: Standart sapma

N: Gruptaki kişi sayısı

\bar{X} : Aritmetik ortalama

p: Anlamlılık

d: Cohen d'si (etki büyüklüğü)

CVI: Kapsam geçerlik oranı

n_e : Maddeye uygun diyen uzman sayısı

N : Maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısı

K: Soru sayısı

P: Bir maddeyi doğru yanıtlayanların oranı

Q: Bir maddeyi yanlış yanıtlayanların oranı ya da (1-p)

S²: Test puanlarının varyansı

P_{jx}: Madde güçlük indeksi

r_{jx}: Madde ayırt edicilik indeksi

Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DSM-V: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı

MEB: Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖÖG: Özgöl Öğrenme Güçlüğü

SB: Sosyal Bilgiler



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Birlikte Öğretim Modelleri

Tablo 2.2. SB Dersi Öğretim Programları Öğrenme Alanları

Tablo 2.3. SB Dersi Öğretim Programı Temel Beceriler

Tablo 2.4. Öğretimsel Uyarlama İle İlgili Ulusal Araştırmalar

Tablo 2.5. Birlikte Öğretim (Co-teaching) İle İlgili Ulusal Araştırmalar

Tablo 2.6. Öğretimsel Uyarlama İle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Tablo 2.7. Birlikte Öğretim (Co-teaching) İle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Tablo 3.1. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi Akademik Başarı Testi Ön-test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Tablo 3.2. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi SB Tutum Ölçeği Ön-test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Tablo 3.3. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi Sosyal Katılım Becerisi Ön-test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Tablo 3.4. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi Karar Verme Becerisi Ön-test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Tablo 3.5. Deney Grubu Öğrencilerini Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri

Tablo 3.6. Deney Grubu Öğrencilerini Tanımaya Yönelik Öğrencilerin İlgi Alanları

Tablo 3.7. Birlikte öğretim (Co-teaching) Yapılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Tablo 3.8. Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler

Tablo 3.9. Testte Yer Alan Maddelerin KGO Değerleri

Tablo 3.10. Madde Ayırt Edicilik Gücü ve Yorum

Tablo 3.11. Madde Güçlük İndeksine Bağlı Madde Değerlendirmesi

Tablo 3.12. SB Akademik Başarı Testine İlişkin Ön-deneme Formunun Madde Analizleri

Tablo 3.13. Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Sonuçları

Tablo 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin SB Başarı Testi Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin SB Başarı Testi Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin SB Başarı Testi Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.4. Deney Grubu Öğrencileri SB Tutum Ölçeği Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.5. Kontrol Grubu Öğrencileri SB Tutum Ölçeği Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyal Katılım Becerisi Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Katılım Becerisi Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi Ön-test Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.10. Gerçekleştirilmiş Olan Uyarlanmış SB Öğretim Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.11. Gerçekleştirilmiş Olan Birlikte Öğretim Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.12. Öğretmen Görüşlerine Göre İlgili Çalışmanın Öğrencilere Katkısı

Tablo 4.13. Görüş ve Öneriler

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Uygulamaya İlişkin Beğenileri

Tablo 4.15. Öğrencilerde Görülen Değişiklikler

Tablo 4.16. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Etkinliklerinin Gelecekte Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4.17. Uygulamada Gerçekleştirilmesinin Gerekli Görüldüğü Hususlar

Tablo 4.18. Katılımcı Öğretmen Görüş ve Önerileri

Tablo 4.19. Etkinliklerde En Sevilen/hoşlanılan Unsurlar

Tablo 4.20. Etkinliklerde Sevilmeyen/hoşlanılmayan Unsurlar

Tablo 4.21. Sonraki Etkinlikler İçin Öneriler

Tablo 4.22. Dersin İşlenişinde Uyarlanmış Birlikte Öğretim Kullanımının Öğrenmeye Etkisi

Tablo 4.23. Dersin İşlenişinde Sevilen Unsur/Unsurlar

Tablo 4.24. Dersin İşlenişinde Beğenilmeyen Unsur/Unsurlar

Tablo 4.25. Uyarlanmış Birlikte Öğretim İle Uygulanan Dersin Diğer Derslerden Farkı/farkları

Tablo 4.26. Farklı Görüş ve Öneriler

Tablo 4.27. Öğrencinin Okula Devam Hususunda İsteklilik Durumu

Tablo 4.28. Öğrencinin Evde Ders Çalışma İsteklilik Durumu

Tablo 4.29. Öğrencinin Kendini Başarılı Hissedip/hissetmeme Durumu

Tablo 4.30. Uygulama Öncesi Aile Görüş ve Önerileri

Tablo 4.31. Öğrencinin Okula Devam Hususunda İsteklilik Durumu

Tablo 4.32. Öğrencinin Evde Ders Çalışma İsteklilik Durumu

Tablo 4.33. Öğrencinin Kendini Başarılı Hissedip/hissetmeme Durumu

Tablo 4.34. Çalışmada Beğenilen Unsurlar

Tablo 4.35. Çalışmada Geliştirilmesinin Gerekli Olduğu Düşünülen Unsurlar

Tablo 4.36. Çalışma Sonunda Çocuklarda Görülen Değişiklikler

Tablo 4.37. Uygulama Sonrası Aile Görüş ve Önerileri

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Birlikte Öğretim Alt Strateji Modelleri



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA BİRLİKTE ÖĞRETİM İLE UYGULANAN UYARLANMIŞ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİNE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Emine SEÇİL KARAMUKLU

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki eğitimleri her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Buna karşılık sınıf içinde ÖÖG olan öğrencilere yönelik hangi çalışmaların ne şekilde uygulanacağına ilişkin öğretmenler güçlükler yaşayabilmektedir. Bunun öneminden yola çıkılarak tasarlanan bu araştırmanın temel amacı, uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler (SB) dersinde 5. sınıfa devam eden ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarı, SB dersine yönelik tutum ile sosyal katılım ve karar verme becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırma ile öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin bu uygulamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2022/2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Sivas ili merkez ilçesindeki dört devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemiyle eşzamanlı üçgenleme deseninde tasarlanan bu araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel desende, nitel bölümü ise eylem araştırması modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya ÖÖG olan toplam 35 öğrenci dahil edilmiştir. Deney grubunda 7 ayrı sınıftan ÖÖG olan 18 öğrenci yer alırken, kontrol grubunda ise 6 ayrı sınıftan ÖÖG olan 17 öğrenci yer almıştır. Çalışmaya sınıfında ÖÖG olan öğrencisi bulunan 7 SB öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada birlikte öğretim çalışmalarının bir arada yürütüldüğü deney grubunda iki ayrı ortaokulda görev yapan toplam 5 SB öğretmeni yer almaktadır. Araştırmanın kontrol grubunda yer alan öğretmen sayısı ise iki ayrı ortaokulda görev yapan 2 SB öğretmenidir. Deney grubunda uyarlanmış birlikte öğretim çalışmaları, kontrol grubunda ise mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uyarlanmış birlikte öğretim uygulamasının ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve planlama aşamasında birlikte öğretim yapılan SB öğretmenlerinin görüşüne sunulmuştur. Araştırma ve SB öğretmenin yürüttüğü uyarlanmış birlikte öğretim aşamaları; planlama, öğretimsel süreç ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri; akademik başarı testi, SB tutum ölçeği, karar verme ölçeği ve sosyal katılım ölçekleri ile toplanmıştır. Nitel veriler ise; öğrenci görüşmeleri, öğrenci günlükleri, uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğretmen ve aile görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde bağımlı gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı, SB tutum ve beceri ön-test son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise akademik başarı ön-test son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgularda, deney grubunda yer alan SB öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin; derse yönelik ilgilerinde ve sınıf-içi kurallara uyma davranışlarında artış yaşandığı, öğrencilerin topluluk önünde kendini ifade etme becerisinde gelişme görüldüğü, olumlu iletişim, işbirliği, özgüven ve aidiyet duygularını geliştirdikleri bununla birlikte öğretmenlerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının gelecekte uygulanabileceğini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler uygulamada; ders-içi materyallerin çeşitlendirilmesi ve mekânsal farklılıkların tasarlanması gerektiğini ve uygulamanın tüm yetersizlik gruplarına yönelik tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ise derslerde en çok; kavram haritası, afiş tasarlama, grup etkinlikleri, arkadaşları ile konuyu tartışma, ses kayıtlarından dersi tekrar etmeyi sevdiği bulgularına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler dersleri eğlenceli, merak uyandırıcı, farklı ve güzel olarak nitelendirmiştir. Aileler ise çocuklarının okula devamlılığı ve evde ders çalışma hususunda daha istekli olduğunu, öğrencinin kendisini daha başarılı hissettiğini ve öğrencide; özgüven, olumlu akran iletişimi, öğretmenlere karşı saygıda artış gibi farklılıkların yaşandığını belirtmiştir. Bu bağlamda tüm bu bulgular neticesinde araştırmanın nicel ve nitel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulardan hareketle, uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının ortaokul 5. sınıfa devam eden ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarı, SB dersine yönelik olumlu tutum ve beceri gelişiminde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin derse ilişkin ilgi ve isteklerinde ayrıca olumlu akran iletişimi, özgüven ve aidiyet konularında da sosyal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulamaya dahil olan SB öğretmenlerinin uygulama sonunda uyarlanmış birlikte öğretim çalışmaları ile birlikte güncel yaklaşımlara yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu uygulama sürecinin, birlikte öğretim yapılan SB öğretmenlerinin mesleki gelişim ve mesleki motivasyonlarına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış öğretim yöntemini uygulama becerisi geliştirilmelidir. Bir diğer taraftan birlikte öğretim ve öğretimsel uyarlama konularında farklı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özgül öğrenme güçlüğü, öğretimsel uyarlama, birlikte öğretim, sosyal bilgiler öğretimi, karma yöntem



ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF ADAPTED SOCIAL STUDIES TEACHING WITH CO-TEACHING IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT ON THE COGNITIVE AND AFFECTIVE CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Emine SEÇİL KARAMUKLU

The education of students with specific learning disability (SLD) in mainstreaming/integration classes is gaining more and more importance day by day. On the other hand, teachers may have difficulties in terms of which activities to apply and how to apply to students with SLD in the classroom. The main purpose of this research, which was designed based on the importance of this, is to determine the effects of adapted co-teaching practices on the academic achievement, attitude towards the social studies (SS) course, social participation and decision-making skills of students with SLD in the 5th grade in social studies SS course. In addition, it was aimed to determine the opinions of students, teachers and families about this practice with the research. The research was carried out in four public secondary schools in the central district of Sivas province in the fall semester of the 2022/2023 academic year. The quantitative part of this research, which was designed in the simultaneous triangulation pattern with the mixed research method, was designed in the quasi-experimental design, and the qualitative part was designed with the action research model. The criterion sampling method was used to determine the experimental and control groups of the research. A total of 35 students with SLD were included in the study. While there were 18 students with SLD from 7 different classes in the experimental group, there were 17 students with SLD from 6 different classes in the control group. 7 SS teachers who had students with SLD in their class were included in the study. In the research, there are 5 SS teachers working in two different secondary schools in the experimental group in which co-teaching studies are carried out together. The number of teachers in the control group of the research is 2 SS teachers working in two different secondary schools. Adapted co-teaching studies were carried out in the experimental group, and normal teaching practices based on the current SS teaching program were carried out in the control group. The lesson plans of the adapted co-teaching application were prepared by the researcher and presented to the opinion of the SS teachers who were taught together at the planning stage. Adapted co-teaching phases conducted by the researcher and the SS teacher; It consists of planning, instructional process and evaluation steps. Quantitative data of the research; academic achievement test, SS attitude scale, decision making scale and social participation scales. Qualitative data are; student interviews, student diaries, teacher and family interviews before and after the application. In the analysis of the quantitative data of the study, dependent groups t test and independent groups t test were used. Content analysis and descriptive analysis method were used in the analysis of qualitative data. According to the quantitative findings obtained from the study, it was observed that there was a significant difference in favor of the post-test between the academic achievement, SS attitude and skill pre-test post-test scores of the students in the experimental group. It was determined that there was a significant difference in favor of the post-test between the academic achievement pre-test post-test scores of the students in the control group, but there was no significant difference in favor of the post-test between the SS attitude and skill pre-test post-test scores. In the qualitative findings obtained from the research, according to the opinions of the SS teachers in the experimental group; It has been found that there has been an increase in students' interest in the lesson and their behavior to comply with the classroom rules, that students' ability to express themselves in front of the community has improved, that they have developed positive communication, cooperation, self-confidence and sense of belonging. He stated that in-class materials should be diversified and spatial differences should be designed, and that the practice should be designed for all disability groups. The students in the experimental group, on the other hand, mostly; It was found that they liked concept map, poster design, group activities, discussing the subject with their friends, and repeating the lesson from audio recordings. However, the students described the lessons as fun, interesting, different and beautiful. Families, on the other hand, are more willing to attend school and study at home, that the student feels more successful, and that the student; They stated that there were differences such as self-confidence, positive peer communication, and

an increase in respect for teachers. In this context, as a result of all these findings, it was concluded that the quantitative and qualitative findings of the research support each other.

Based on these findings, it was concluded that adapted co-teaching practices were positively effective in the academic achievement, positive attitudes and skills of students with SLD who continue to the 5th grade of secondary school. It is known that the social development of the students in terms of positive peer communication, self-confidence and belonging is also positively affected in the interest, desire and participation of the students in the lesson. However, the ability of teachers to apply the adapted teaching method applied with co-teaching in inclusive environments should be developed. On the other hand different experimental studies can be carried out on co-teaching and instructional adaptation.

Keywords: Specific learning disability, instructional adaptation, co-teaching, social studies teaching, mixed method



BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda birçok alanda gerçekleşen değişimler, eğitim alanında da değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu değişim ve dönüşüm süreci; bireysel farklılıklar, öğrenci merkezli eğitim gibi kavramları ortaya çıkarmaktadır (Evans ve Cools, 2011). Alan yazında okul ortamlarında uygulanmakta olan öğretim programlarında yalnızca bir yaklaşımın temele alınmasının ve programın uygulama adımlarının ilgili anlayışa dayandırılarak sürdürülmesinden kaynaklı olarak bu durumun öğretmenin belirli kalıplar içerisinde hareket etmesine sebebiyet verdiği belirtilmektedir (Karadağ, 2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler özel eğitim hizmetleri kapsamında eğitim-öğretim sürecinden yararlanmaktadır. ÖÖG olan öğrenciler bu süreçte özellikle akademik konularda çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2017). ÖÖG olan öğrencilere akademik ve sosyal becerilerin etkin bir şekilde kazandırılmasında öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik hazırlayacakları öğretimsel uyarlama ve düzenleme çalışmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Sönmez-Kartal ve Toper-Korkmaz, 2017). Öğretmenler derslerinde gerekli gördüğü anlarda kapsamlı planlamalar dahilinde öğretim stratejilerinde çeşitli uyarlamalara yer verebilir. Bu bağlamda öğrencinin güçlü olan yönlerinin keşfedilerek o doğrultuda içerik tasarlamak ve öğrencinin zorlandığı alanlarda güçlü yönlerini öne çıkarmanın oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada birlikte öğretim yöntemi ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, SB temel becerileri ve SB dersine yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, birlikte öğretim modellerinden biri olan alternatif öğretim modeli ile tasarlanmış bu bağlamda araştırmacı ve uygulamaya dahil olan SB öğretmenleri uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarını birlikte yürütmüştür.

Bu bölümde, SB dersinde öğretimsel uyarlama ve birlikte öğretim (co-teaching) uygulamalarının kullanılmasının gerekçesini ortaya koyan problem durumuna, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına, önemine ve varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bütün öğrencilerin bireysel özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda içinde buldukları topluma uyum sağlayabilme ve diğer insanlarla etkileşim halinde yaşıyabilme gibi becerilerini destekleyen çok boyutlu bir süreçtir. Ersoy ve Avcı'ya (2001) göre, bireyi toplumun bir parçası olarak hayata hazırlayan okulların bireyin yaşıamında oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Bireyler birbirlerine benzer ve birbirlerinden farklı birtakım özelliklere sahiptir. Değişen dünyaya ayak uydurabilmek için bireysel farklılıkları önemseyen bir eğitim sürecine dahil olma durumunun ise bir gereklilik olduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra farklı nedenlerle eğitim faaliyetlerinden akranları kadar fayda sağlayamayan öğrencilerde yer alabilmektedir. Bu noktada özel eğitim kavramından söz etmek mümkündür.

Milli Eğitim Bakanlığı zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde [EHY] zel eğitim;

“Yetersizlikten etkilenen bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bu bireylerin bütün gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006:2).

Milli Eğitim Bakanlığı EHY'de özel eğitime ihtiyacı olan birey;

“Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020:1).

Özel gereksinimli öğrencilerin okul hayatına başlamaları ile birlikte öğretmenler arasında “Bu ğrencilerin her biri birbirinden oldukça farklı, ben aynı şeyi öğretiyor olsam da öğrencilerden biri kolay öğrenirken diğerini öğrenmekte zorluk çekiyor” gibi pek çok söz söylenmektedir. Aslında yaşıamın her alanında tanık olunabilen bu özellikler eğitim kurumlarında daha belirgin olarak görülebilmekte ve daha kritik bir hususu teşkil edebilmektedir (arkuş, 2020). Bu noktada özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında sayıları oldukça yoğun olarak karşıımıza çıkan çığ olan öğrencilerden bahsetmek mümkündür. ğ'ye ilişkin istatistiki veriler değişkenlik gösterebilmekle birlikte genel yetersizlik grupları içerisinde göze çarpan bir sayıda yer aldığı söylenebilir (Deveci ve Koç,

2020). ÖÖG olan öğrencileri akademik konularda desteklenmesi gereken ve yaşlarına göre yavaş öğrenen öğrenciler olarak tanımlamak mümkündür (Özmen, 2010). ÖÖG olan öğrenciler belirli bir alanda yavaş ya da güç öğrenebilirken başka bir alanda ise oldukça iyi performans sergileyebilmektedir (Sarı, 2016). Bu durumda öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin bireysel özelliklerini iyi fark etmeleri ve bu doğrultuda planlamalar gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Eğitimsel faaliyetler esnasında öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine karşılık verebilmek için sahip olduğu olanaklardan habersiz olabilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin alternatif yöntemleri bilseler dahi bazen sınıflarında kullanmakta güçlük çekebildikleri söylenebilir (Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover ve Reynolds, 2003). Öğretmenlerin birçoğu süre yetersizliği, tek başına yeterli olamama gibi sebeplerden dolayı sınıf ortalamasını dikkate alarak ders sürecini yönlendirebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı sınıf ortalamasının ilerisinde veya gerisinde kalan öğrenciler için tam öğrenme ortamının gerçekleşmesinin ise oldukça güçleştiği ifade edilebilir. Oysaki, öğrencilerin birbirlerinden farklı olabilen bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerinin eğitim kurumlarında işe koşulabilmesi Milli Eğitimin genel amaçları, ilkeleri, öğretim programlarında ele alınma durumu ve öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun öğretim yapabilme yeterlikleri gibi hiyerarşik bir ilişki bağının olması ile gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2018b). ÖÖG olan öğrenciler öğrenme göreviyle daha az meşgul olan, birden fazla yönerge verildiğinde baş etmekte zorlanan, düşünme ve çalışma alışkanlıklarında yetersiz organize olabilen öğrencilerdir (Çoğaltay ve Çetin, 2020). Bu eksiklikler, akademik yetersizliklerle birleştiğinde genel eğitim öğretmenleri için zorlayıcı bir öğrenci profili ortaya çıkabilmektedir. Ne yazık ki genel eğitim sınıfları içerisinde ÖÖG olan öğrencilerin; kalabalık sınıflar, süre yetersizliği, kazanım çokluğu ve eğitim programını yetiştirme kaygısı gibi çeşitli nedenlerden dolayı görmezden gelinebildiği ve sınıfta oturma düzeninde dahi genellikle arka sıralarda yer aldıkları gözlemlenebilmektedir.

Hiçbir öğrenci bir diğeriyle aynı özelliklere sahip değildir ve her birinin eğitim ortamına gelirken beraberinde getirdiği ön bilgi, ilgi, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve stilleri, sosyoekonomik ve gelişim özellikleri birbirlerinden oldukça farklılık gösterebilmektedir (Tomlinson, 2014). Bu sebeple öğrencilerin tek tip öğretimden aynı şekilde faydalanabileceklerini düşünmek mümkün olmamaktadır. Öğrenci özelliklerinde istenen davranış değişikliğinin ve öğrenmenin gerçekleşmesinde süreç içinde öğretimi gerçekleştirilecek olan içeriğin unsurlarının, öğretim yöntem ve teknik kullanımının ve

öğretimin gerçekleştirileceği fiziki alanın öğrencilerin farklı özelliklerine göre çeşitlendirilmesinin oldukça hayati olduğu görülmektedir (Kılıç, 2013).

Alanyazında araştırma bulgularında da yer alan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmaması (Altuntaş, 2010), uygun yöntem ve materyal kullanılmaması (Sarı ve Seçil-Karamuklu, 2021; Aydın, 2015; Kış, 2013) ile kullanılan öğretimsel yöntemlerin tek tip öğrenci profiline uygun olarak gerçekleştirilmesi (Altun ve Uzuner, 2016; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ, 2016; Çakıroğlu, 2015) araştırma sonuçlarının ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki öğretimsel süreçlerinin verimli geçmeyeceğini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. ÖÖG olan öğrencilerin bireysel özelliklerinden hareketle var olan performanslarını sergileyebilecekleri, kendilerini sınıf ortamında gösterebilecekleri uygulamalara ve çalışmalara gereksinimlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ÖÖG olan öğrencilere ilgili kazanımları rahatlıkla elde edebilmelerini sağlayabilecek çağdaş, yenilikçi ve uyarlanmış öğretim yaklaşımlarına gereksinim duyulduğu ifade edilebilir.

Bu noktada uluslararası alanda oldukça yaygın olarak kullanılan ülkemizde ise oldukça yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan birlikte öğretim (co-teaching) yönteminden söz etmek mümkündür. Birlikte öğretim yöntemi; genel eğitim sınıflarında farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrencilere yönelik sınıf içerisinde iki veya daha fazla öğretmenin sorumluluğu paylaştığı ve dersi birlikte yürüttüğü bir çalışma yöntemidir (Cook ve Friend, 2004). Bu yöntem, öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yetersizliği olmayan akranları ile birlikte bireysel gereksinimleri doğrultusunda aynı eğitim ortamlarını paylaşmasını, gerekli öğretimsel ve fiziki düzenlemelerin gerçekleştirilmesini ve eğitimcilerin işbirliği faaliyetlerini zorunlu kılmaktadır (Ford, 2013; Gable ve Hendricson, 2000). Birlikte öğretim yönteminin uygulanacağı kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğretimsel uyarlama çalışmalarına sıklıkla yer verilebilir ayrıca her bir öğrencinin bireysel ihtiyacı doğrultusunda öğretimsel sürecin tasarlanması da mümkün kılınabilir. Birlikte öğretim yöntemiyle öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik uyarlamalar gerçekleştirmeye yönelik en uygun derslerden bir tanesi de sosyal bilgilerdir. Günümüzde SB öğretimi ile sosyal bilimlere ilişkin temel bilgilere sahip, işbirlikçi, iletişim becerileri kuvvetli, çevresinde meydana gelen olaylara hakim, araştıran, sorgulayan, çıkarımlarda bulunan, çevresinde meydana gelen problemlerin çözümü hususunda kendini sorumlu tutan, karşılaştığı sorunlara ilişkin alternatif çözümler geliştiren empati yeteneği gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2017; Tay ve Baş, 2015).

Örgün eğitimin, birinci sınıftan yükseköğretimin sonuna kadar süren ve çeşitli disiplin alanlarını bünyesinde barındıran bir süreç olarak ifade etmek mümkündür. Modern eğitimde kullanılan yol, bilgiyi küçük parçalara ayırmak daha sonra da, bu küçük parçaları daha ufak parçalara ayırmaktır. SB dışında hiçbir dersin, bilgiyi bu kadar kaynaştırıp kullanabildiğini söylemek oldukça güçtür (Kurnaz, 2007). Tam da bu noktada SB dersi doğası gereği günlük hayat ve yaşantı temelli olan kazanımları ile birlikte ÖÖG olan öğrencilerin öne çıkarılması ve kendilerini gösterebilme imkanı verilebilmesi açısından oldukça uygun bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Her bir öğrencinin kendini tanıması ve buna göre öğretim hayatının yönetilmesi SB dersi aracılığı ile olabileceğini söylemek mümkündür (Özmen, 2010). Bu noktada sorgulayan, araştıran, yenilikçi eğitimcilere oldukça gereksinim duyulduğu ifade edilebilir. Bilinmektedir ki; çağdaş uygulama ve yaklaşımlara hakim öğretmenlerin sınıflarında tüm öğrenciler mutlu, huzurlu ve öğrenme sürecinden keyif alabilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; birlikte öğretim yöntemi ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, SB temel becerileri ve SB dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu hususlar dikkate alınmıştır:

- A)** Birlikte öğretim yöntemi ile uygulanan uyarlanmış SB öğretimi ÖÖG olan öğrencinin:
1. Akademik başarılarının artırılmasında etkilidir.
 2. SB dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkilidir.
 3. Sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir.
 4. Karar verme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir.
- B)** Araştırmanın nitel araştırma kapsamı dahilinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:
1. ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
 2. ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?
 3. ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

ÖÖG olan öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlama çalışmalarının hayata geçirilebilmesi için öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında görev yapan öğretmenlere kolaylaştırıcı bazı unsurların sunulması gerekmektedir. Alanyazında öğretmenlerin yeterli zaman bulamamalarından (Üstünoğlu, 2021; Özkubat, Sanır ve Özmen, 2021; Otukile-Mongwaketse, Troia, Tashakkori, Teddlie ve Graham, 2017; Mangope ve Kuyini, 2016; Hoffman ve Duffy, 2016) ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından (Saraç ve Çolak, 2012; Demir ve Açar, 2011; Blecker ve Boakes, 2010; Vural ve Yıkmış, 2008) kaynaklı olarak sınıflarda öğretimsel uyarlama çalışmalarına yer verilemediğini belirten çalışmalar mevcuttur. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıflarında uyarlama çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için ek süre ve öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte, iki ya da daha fazla öğretmenle derslerin bir arada yürütüldüğü birlikte öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğretmenlerin öğretimsel uyarlama çalışmaları için gerekli zamanı bulabileceği öngörülebilir. Alanyazında birlikte öğretim yönteminin öğrencilere ve öğretmenlere yönelik sağladığı yararları (Koç, 2021; Dağlı-Gökbulut, Akçamete ve Güneyli, 2020; Kayhan ve Akçamete, 2018; Bayar, 2017; Goldberg, 2017; Kayhan, 2016; Tzivinikou, 2015; Sileo, 2011; Hang ve Rabren, 2008; Wilcon ve Michaels, 2006; Gürgür, 2005; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2005) ifade eden araştırmalar mevcuttur. Bu çalışma, öğretimsel uyarlama çalışmalarının birlikte öğretim yöntemiyle ÖÖG olan öğrencilerin akademik gelişimlerini, SB dersine yönelik tutumlarını ve karar verme ile sosyal katılım becerilerini geliştirmeye etkisinin belirlenebilmesi anlamında oldukça önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmanın desenlenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür.

SB dersi ders içeriği ve temaları bakımından ÖÖG olan öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine ve hazırbulunuşluklarına göre öğretimin uyarlanması ve temel beceri alanları ile yetkinlikleri ayırt etmeksizin tüm öğrencilerin özgüvenlerini ve kendilerini bağımsız olarak ifade etmelerini destekler niteliktedir (Kurnaz ve Seçil-Karamuklu, 2020). SB dersinin sosyal bilimler disiplin alanlarını içeren disiplinler arası bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Tavacı, 2021). SB dersinin günlük hayatla iç içe olan yapısı gereği ÖÖG olan öğrencilerin etkileşim becerilerinde oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmada SB dersinin kullanılması uygun olarak görülmüştür.

Araştırma, uyarlanmış birlikte öğretim yöntemi uygulamalarının ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarılarının, SB dersine yönelik tutumlarının ve uygulama sürecindeki öğrenci, öğretmen ve aile görüşlerinin tespit edilmesi ve eksikliklerin giderilmesi açısından oldukça

önem arz etmektedir. Araştırma ile ÖÖG olan öğrencilere öğretimsel uyarlama çalışmaları birlikte öğretim yöntemi ile bir arada sunulmuştur. Bu uygulamanın sonuçlarının Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında var olan eksikliğin giderilmesine katkıda bulunacağı öngörülerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sunmak amacıyla bu araştırmada yeni bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle deneysel işlemlerin gerçekleştirileceği deney grubu ve mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamalarının yürütüleceği kontrol grupları oluşturulmuş ayrıca birlikte öğretim yönteminin bir arada kullanılacağı SB öğretmenleri belirlenmiştir. Araştırmada öncelikle uygulanacak olan yöntemlere ilişkin öğretmenlere teorik eğitim verilmiş, araştırmacı gözlemleri gerçekleştirilmiş ardından ön-test uygulamaları ile uygulama öncesi öğretmen ve ailelerle gerekli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın tüm adımlarında araştırmacı ve deney grubunda yer alan SB öğretmenleri birlikte öğretimin; planlama, öğretimsel süreç ve değerlendirme adımlarında bir arada hareket etmiştir. Uygulama sonrasında son-test verileri toplanmış ve uygulama sonrası öğretmen, öğrenci ve aile görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu uygulamanın ÖÖG olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının desteklenmesi ayrıca bireysel ve sosyal özelliklerinin geliştirilmesine etkisinin belirlenmesi açısından önemli görülerek araştırma desenlenmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma ile; Türkiye’de genel eğitim sınıflarının ÖÖG olan öğrenciler için öğretimsel uyarlama ve birlikte öğretim çalışmalarına ne düzeyde hazır bulunduğunu ortaya koyması bakımından oldukça önemli olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada, kontrol edilen değişkenler dışındaki tüm değişkenlerin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencileri aynı ölçüde etkilediği,
2. Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler ile araştırmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin ölçme araçlarına içten ve samimi cevaplar verdiği,
3. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının geçerliliğinin sağlanmasında uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] bağlı Sivas ili merkez ilçesinde eğitim-öğretim hizmeti veren dört devlet ortaokulunun 5. sınıflarında öğrenim gören ÖÖG olan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 5. sınıf SB dersinde okutulmakta olan ders kitabı ve kitapta yer alan “Toplum İçinde Ben”, “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” ile “Yaşadığımız Yer” öğrenme alanları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, 5. sınıf SB dersinde deney grubunda öğretimsel uyarılama ile birlikte öğretim (co-teaching) uygulamaları, kontrol grubunda ise kullanılan mevcut SB öğretim programına dayalı ders kitabından takip edilen on altı haftalık öğretimsel süreç ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Güçlüğü: Öğrenme güçlüğü; kalıtım, beyin zedelenmeleri ve beynin hatalı işleyişi gibi etmenlere bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematik ile sözlü ve yazılı dili kullanma becerilerinin birinde ya da birkaçında yetersizlikleri olan ve bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda sorun yaşayan bireylerdir (MEB, 2005; Sarı, 2003). Araştırma süreci, deney ve kontrol grubunda ÖÖG olan öğrenciler ile yürütülmüştür.

Öğretimsel Uyarılama: Sucuoğlu ve Kargın'a (2006) göre; tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde genel eğitim sınıflarının düzenlenmesi aynı zamanda sınıfın fiziksel çevresini, programı ve öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre çeşitlendirme ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre ise; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme hızı ile eğitimin kalıcılığını etkileyen fiziksel çevre (öğretim ortamı), program (öğretim içeriği), öğretim sunumu (araç ve materyal, yöntem ve teknik) ile değerlendirme uygulamalarının tamamı olarak nitelendirilebilir (Özdemir ve Ruhi, 2016). Bu araştırmanın deneysel işlemlerinin yürütüldüğü deney grubunda öğretimsel uyarılama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Birlikte Öğretim (Co-teaching): Genel eğitim sınıflarında farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrencilere yönelik iki veya daha fazla öğretmenin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme adımlarını birlikte yürüttükleri karşılıklı etkileşime dayalı birlikte çalışma yöntemidir (Cook ve Friend, 2004; Murawski, 2003). Araştırmanın deneysel

işlemlerinin yürütüldüğü deney grubunda birlikte öğretim (co-teaching) çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Alternatif Öğretim Yaklaşımı: Bir öğretmen sınıfın çoğunluğuna ders verirken, diğer öğretmenin küçük grupla çalışma yürüttüğü birlikte öğretim modelidir (Murawski, 2003). Araştırmanın deneysel işlemlerinin yürütüldüğü deney grubunda birlikte öğretim (co-teaching) modellerinden biri olan alternatif öğretim modeli kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler: Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2015). Araştırmada, deney grubunda, SB dersinde uyarlanmış birlikte öğretim uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ise SB dersinde mevcut SB öğretim programına dayalı ders kitabından takip edilen öğretimsel süreç yürütülmüştür.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Özel Eğitim

Genel olarak eğitimi; örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki şekilde tanımlamak mümkündür. Örgün eğitimi planlı, programlı ve uyarlanabilen eğitimsel faaliyetler olarak tanımlamak mümkündür (Sönmez, 2006). Eğitim sistemi ise, toplumun şekillenmesinde ve bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini yetiştirerek üretken bir birey olmalarında etkin rol oynamaktadır (Gök, 2004). Her bireyin gelişim özelliği bir diğerinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar ise bireyin öğrenme kapasitesinde de farklılıklar oluşturabilmektedir. Bahsi geçen farklılıklar normal dağılımda ise birey genel eğitim kurumlarından yararlanabilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim;

“Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere uyarlanmış eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020; Madde 4: 1).

İlgili yönetmelikte bireysel özellikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösterebilen öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması hususunda eğitim programlarında çeşitli uyarlamalar yapılmasının bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. Bir başka ifadeyle, genel eğitimden yararlanamayan veya kısmen yararlanan özel gereksinimli öğrencileri, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilecek şekilde, toplumla bütünleştiren, bağımsız, üretici, kendine yeterli bireyler haline gelmelerini destekleyen, özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ile bu çocuklara uygun ortamda sunulan eğitime özel eğitim denir (MEB, 2006). Buradan hareketle tüm özel eğitim tanımlarındaki ortak noktalara bakılacak olursa; bireyi tam bağımsız hale getirme ve anlamlı derecede farklılaşan öğrenci grubunun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak bu öğrencilerin bireysel gelişimine uygun bütüncül eğitim hizmetlerini içeren tasarı olarak kabul etmek mümkündür. Bu bağlamda özel gereksinimi olan bireyler için birtakım özel programlar, yöntem ve teknik, eğitimsel materyaller, ölçme değerlendirme araçları, yetişmiş personel öte yandan fiziki ortam düzenlemelerine ihtiyaç duyulduğu ifade

edilebilir. Bu duruma istinaden bu araştırmada, SB derslerinde uyarlanmış birlikte öğretim uygulamaları ile deney grubunda yer alan öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlama çalışmaları (eğitim materyalleri ile yöntem ve teknik kullanımında ve içerikte uyarlama ile değerlendirme basamağında çok boyutluluk) gerçekteşirilmiş ayrıca SB öğretmeni ile birlikte özel eğitim alanında uzmanlığı bulunan araştırmacı tarafından birlikte öğretim yaklaşımı uygulanmıştır.

2.1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü

Geçmişten günümüze kadar ÖÖG ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu tanımlamalarda görölen farklılığın temel nedenini ise alanda farklı disiplin araştırmalarının var olmasından kaynaklı olarak açıklayabiliriz (Deniz, 2019). Özellikle sağlık ve eğitim alanında gerçekteşirilen araştırmaların ÖÖG'nin tanımlarını etkilediği öngörülmektedir (Akçin, 2013). ÖÖG alanı, araştırmacı veya uygulayıcının disiplin alanına ve felsefesine göre üretilen farklı terimlerle (örneğin; özgöl öğrenme güçlüğü, disleksi, minimal beyin fonksiyon bozukluğu, kelime körlüğü) ifade edilmiştir (MEB, 2007). Amerikan Psikiyatri Derneği [APA] tarafından geliştirilen Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda [DSM-V], (2013) nöro-gelişimsel bozukluklar şemsiyesi altında öğrenme güçlüğüne yer verilerek "okuma yetersizliği", "yazma yetersizliği" ve "aritmetik yetersizlik" terimlerine değinilmiştir. DSM-V'te (2013) geçen kriterlere göre ÖÖG olan bireyler akademik becerilerin öğretilmesi adına gerekli müdahalelerin yapılmasına rağmen; yanlış veya yavaş okuma, okuduğunu anlama güçlüğü, yazı yazmada güçlük, sayıları öğrenme, kullanma ve hesaplama güçlüğü, matematiksel akıl yürütme güçlüklerinden en az bir ya da birkaçını en az altı ay süreyle sergilemektedir. Ayrıca DSM-V'te ÖÖG'nin hafif, orta ve ağır olmak üzere üç kategoriye ayrıldığı görölmüştür (Korkmazlar, 2016; Çakıroğlu, 2015).

Sarı, (2005) ise ÖÖG olan bireyleri; "dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematik problemleri çözme, anlama ya da yazılı ve sözlü dili kullanmadaki psikolojik süreçlerden birinde ya da birkaçında yetersizliğe sahip olma durumudur." şeklinde açıklamıştır. Gargiulo'ya (2003) göre günümüze kadar yapılan öğrenme güçlüğü terimine ilişkin mevcut tanımlar;

1. normal veya üst zeka aralığında zihinsel işlev,
2. öğrencinin varsayılan potansiyeli ve gerçekte başarısı arasında tutarsızlık,
3. öğrenme güçlüğüne ikincil faktörlerin neden olmaması,

4. bir veya birden fazla akademik alanda güçlük,

5. merkezi sinir sistemi bozukluğu varsayımı olmak üzere beş faktör üzerinde toplanmaktadır. Yapılan ortak tanımlardan yola çıkarak ÖÖG olan öğrencilerin farklı alanlarda yetersizlikler sergileyebildiklerini söylemek mümkündür. Bu alanları ise genellikle okuma, yazma, matematik ve dil gelişimi olarak sıralayabiliriz (Güzel-Özmen, 2017).

ÖÖG'nin Türkiye'de yaygınlığı konusunda kesin bir araştırma olmamasına rağmen okul dönemindeki çocukların yaklaşık %8 ile %15'inin öğrenme güçlüğünden etkilendiği ve her 10 çocuktan birinde ÖÖG olduğu düşünülmektedir (Akçin, 2013; MEB, 2007). DSM-V'te (2013) ise, farklı dile ve kültürel özelliklere sahip olan okul çağı çocukları arasında öğrenme güçlüğü oranının %5 ile %10 arasında değiştiği bildirilmektedir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise ÖÖG'nin erkeklerde kızlara göre üç kat daha fazla görüldüğü belirlenmiştir (Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Erkeklerde daha fazla görülmesinin sebebi ise, beyin travmaları, hormonlar, olgunlaşma hızlarındaki farklılıklar, kortikal bölgedeki nöronların olgunlaşma süreci gibi etmenlere bağlanmaktadır (Akçin, 2013:327).

ÖÖG'nin nedenleri ise tam olarak bilinmemekle birlikte, yaygın olarak beyin fonksiyonlarındaki problemlerden, çevresel ve biyokimyasal bozukluklardan kaynaklanabileceği literatürde yer almaktadır (Güzel-Özmen, 2012; MEB, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Mastropieri ve Scruggs'a (2010) göre ÖÖG'nin nedenleri; genetik, organik ve çevresel olmak üzere üç bölüme ayrılmaktayken, Smith, (2004) ve Friend, (2008) ise, ÖÖG'nin nedenlerini psikolojik nedenler ve öğretim programları ile çevresel sorunlar olarak açıklamaktadır.

ÖÖG olan öğrenci sayısı okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Bu durumun nedenlerini, ÖÖG'nin tanımındaki ve kapsamındaki belirsizlikler, tanılamaya yönelik değerlendirme aracındaki yetersizlikler, mevcut ölçme araçlarının nasıl kullanılacağına bilinmemesi şeklinde sıralamak mümkündür (Özyürek, 2009). Sonuç olarak, bazı kurumlar az sayıda öğrencinin; bazı kurumlar ise çok sayıda öğrencinin ÖÖG tanısı almasına neden olabilmektedir. ÖÖG'nin kapsamlı yapısı nedeniyle bir öğrencinin özel gereksinim olarak mı öğrenme güçlüğüne sahip olduğunu veya akademik başarısının düşük ve çeşitli nedenlere bağlı olarak mı başarısız olduğunu belirlemek oldukça zordur. Öğrencilerin öğrenmede güçlük yaşaması birçok farklı faktörün öğrenme problemine dahil olması ile ilişkilidir.

2.1.1.1. ÖÖG Olan Öğrencilerin Öğrenme Özellikleri

ÖÖG'nin ilk belirtileri okul öncesi dönemde; konuşma güçlüğü, kavram gelişiminde gözlemlenen yetersizlikler, kendini ifade etme becerisinde sınırlılık, motor becerilerde zayıflık ve sözcük dağarcığındaki yetersizlik olarak görülebilmektedir (Sakallı-Gümüş, 2017; Sarı, 2016; Smith ve Tyler, 2010). Okul döneminde ise dil becerilerini kullanma ve organizasyon becerilerinde zorlanma gibi özellikler gösterebilmektedirler (Ataman, 2017; Korkmazlar, 2016). Aşağıda ÖÖG olan öğrencilerin öğrenme özellikleri; bilişsel özellikler, sosyal-duyuşsal özellikler ve psiko-motor özellikler olarak üç başlık halinde ele alınmıştır.

1. Bilişsel özellikler

1. Dikkat: Bellek, öğrenme ve düşünme becerilerinin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Yaycı, 2007). Bununla birlikte insanların yaşamlarını normal bir çerçevede devam ettirebilmelerinde de önemli bir rol üstlenmektedir (Soysal, Yalçın ve Can, 2008). Araştırmada ÖÖG olan öğrencilerin dikkat sürelerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli form ve materyaller kullanılmış ayrıca her bir derse öğrencilerin dikkatini çekecek öğretimsel uygulamalarla başlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin dersten daha fazla verim alabilmeleri amacıyla dikkat süreleri üzerinde olumlu bir etki sağlanması amaçlanmıştır.

2. Algı: Öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktör ise algıdır. Algı; duyumların yorumlanıp anlamlı hale getirilmesidir. Bireyler dünyayı duyu organları ile algılamaktadır. Bu bağlamda duyu organları, görsel, işitsel, dokunsal algı başta olmak üzere tat ve koku da öğrenmede etkilidir (Kaya, 2012). Beyinde öğrenmenin her bir kavramın bir nörona kodlanarak ve kodlanan nöronlar arasında bağ kurularak oluştuğu bilinmektedir. İşte beyindeki nöronlara bir kavramla ilgili ne kadar çok duyu organından uyarana giderse öğrenmenin o kadar güçlü olacağı söylenebilir (Kurnaz, 2020). Algılama sürecinde temel amaç, duyularla edinilen bilgilerin eşleştirilebilmesi sonrasında ortamda bulunan olguların anlamlandırılabilmesidir (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Bilgiyi işleme, nörolojik dört temel işlevin koordinasyonunu gerektirmektedir. Soderstrom ve Gillberg (2003) bu işlevleri; bilgiyi alma, beyinde işleme tabii tutma, ana bellekte toplama ve çıktı olarak açığa çıkarma olarak sıralamıştır. Birinci aşama, duyu organlarından gelen bilginin beyne iletilmesidir. Ancak, bu aşamada ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı ve işitsel algı alanlarındaki bozuklukları öğrenmelerini etkileyebilmektedir. Görsel bilgi, gözden düzgün bir şekilde geçmekte ancak beynin gözün gördüklerini işleme yeteneğinde bir bozulma meydana gelebilmektedir. Genellikle, harflerin tersine çevrilmesi, görüleni

sıralayamama ve kullanamama gibi görsel karmaşıklıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, arka plandaki dikkat dağıtıcılardan ziyade önemli bir noktaya odaklanmanın zor olduğu şekil-zemin bozukluğunda görülerek görsel bellek problemleri olan öğrencilerin görsel olarak sunulan bilgileri hatırlamalarında güçlüğü neden olmaktadır. Aynı problemler, işitsel işleme yeteneğinde de ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin işitmesi normal olmasına rağmen beyin işitilene işleme biçiminde bozukluk söz konusu olabilmektedir (Sarı, 2016). İkinci aşama, beyne iletilen uyarıların anlamlandırılması ve kaydedilmesi ile ilgilidir. Bu aşamada, ÖÖG olan öğrencilerde dokunsal algı (dokunsal uyarılara karşı aşırı duyarlılık), görsel-motor entegrasyonu (hem görsel hem de motor sistemleri birbirlerinden bağımsız olarak çalışır ancak birlikte çalışmaz), sıralama (sırayla aynısını yapma) ve soyut bilgileri öğrenmedeki güçlükler öğrenme becerisini etkileyebilmektedir. Bu nedenlerle, ÖÖG olan öğrenciler açısından birbirini takip eden kavramları akılda tutma ve bu kavramların söylenebilmesi oldukça güçleşebilmektedir (McNulty, 2003). Bu araştırmada buna yönelik olarak, tasarlanan çeşitli materyaller ile ÖÖG olan öğrencilerin farklı duyu organları öğrenme süreci boyunca aktif kılınmıştır. Hazırlanan öğretimsel içeriklerde görsel, işitsel ve kinestetik algı becerileri işe koşularak öğrencilerin öğrenmelerinin tam öğrenme adımlarına uygun olarak gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

3. Bellek: Bilincin bir bölümü bellektir. Belleği kendi içerisinde kısa süreli (duyusal bellek), uzun süreli ve tersiyer bellek olarak bölümlere ayırmak mümkündür. Kısa süreli bellek; duysal sinyalleri saklamaya yaramaktadır. Bilgiyi birkaç saniye depolayabilmektedir. Kısa süreli bellekte bulunan bilgi türleri kodlanarak uzun süreli belleğe iletilmektedir. Uzun süreli belleği kısa süreli bellekteki bilgilerin sıklıkla tekrarlanması neticesinde meydana gelen uzun süreli depolama alanı olarak tanımlamak mümkündür. Tersiyer bellek ise; iyi derecede sindirilmiş bilgilerin saklandığı alandır. Yaşam boyunca her zaman kolaylıkla geri çağrılabilir nitelikte olan bilgilerdir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Soderstrom ve Gillberg'e (2003) göre bilgiyi işlemede önemli olan işlevlerden üçüncüsü ise bellektir. ÖÖG olan öğrenciler, öğrendikleri bilgileri uzun süreli belleğe kaydedemedikleri için sonrasında bilgiyi hatırlamakta çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Bu öğrencilerde bilgi tekrar kullanılması için beyinde depolanmadığından harflerin veya ayların sıra ile söylenmesi istendiğinde karıştırıldığı öngörülmektedir. Dördüncü aşama ise, çıktı olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada bilgi, okuma, yazma veya motor becerilerle ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. ÖÖG olan öğrenciler yazılı dilde, okumada veya matematikte güçlük yaşamakta ve derslerde düşük başarı gösterebilmektedir. Bu öğrencilerin bisiklete binme, ip atlama, ayakkabı bağlama, düğme

ilikleme gibi işlerde de güçlük yaşadıkları ifade edilebilir (Kurnaz ve Seçil-Karamuklu, 2020). Bu araştırmada ise öğrencilerin edindikleri yeni bilgilerin ön öğrenmeleri ile ilişkilendirmeleri yapılarak kalıcı öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde; tekrar stratejileri, anlamlandırma becerileri ile bellek destekleyiciler kullanılarak öğrencilerin bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe daha kolay transfer edebilmeleri amaçlanmıştır. Bununla birlikte uygulama süresince ÖÖG olan öğrencilerin okul dışı ortamda derslere yönelik tekrar yapabilmeleri amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ses kayıtları kullanılmıştır. Ayriyeten uygulama yapılan süreç boyunca zihinsel yönü güçlü olan öğrenciler için destekleyici ve zenginleştirici ek görevler verilmiş bu sayede bu öğrencilerin gelişimi yapılan takviyelerle desteklenmiştir.

2. Sosyal-Duyuşsal Özellikler

Konuk-Er, Arslantaş ve Kurnaz'a (2022) göre ÖÖG olan öğrencilerin sosyal-duyuşsal özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Etkileşime girme sorunu,
2. Genel ilgililik sorunu,
3. İçer dönüklük sorunu,
4. Oyun başlatma sorunu,
5. Oyuna katılma sorunu,
6. Sınıfta/okulda uyum sorunu,
7. Sınıftaki bir yeniliği fark etme sorunu,
8. Sorumluluk alma sorunu.

Bireyin çevresi ile etkileşimi: Her bir öğrenci okulda öğrendiği bilgiler ile ilgili olarak “Bugün öğrendiklerimi günlük yaşamımda nerede ve nasıl kullanırım?” sorusunu kendisine sormalıdır. Özellikle ÖÖG olan öğrencilerin çevre ile etkileşime dayalı öğrenmeler oluşturmaları öğrenmelerini kolaylaştırma açısından oldukça yararlıdır. Çünkü akademik öğrenme güçlüğü diye de ifade edilen öğrenme güçlüğünde bireyler öğrenilecek bilgilerin teorik düzeyi arttıkça daha zor öğrenmekte; günlük yaşamına uyarlayabildiği ve çevresi ile etkileşiminde kullanabildiği düzeyde de kolay öğrenebilmektedir (Kurnaz, 2020).

ÖÖG terimi akla ilk olarak bireyin akademik sürecinde yaşadığı zorlukları getirirse de bu zorluklar bireyin yaşamını çok daha farklı alanlarda da etkileyebilmektedir. Akademik alanda yaşadıkları olumsuzluklarla mücadele etmeye çalışırken kendilerini yetersiz hisseden öğrenciler bu hissi genelleyerek bir bütün olarak kendilerini yetersiz görüp özgüvenlerini yitirebilmektedir (Kurnaz ve Seçil-Karamuklu, 2020). Dolayısıyla bu öğrencilerin içine

kapantik oldukları ve yalnız olmayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Araştırmada ÖÖG olan öğrencilere yönelik sosyal-duyuşsal gelişimlerini desteklemek adına birtakım uygulamalar gerçekleştirilmiştir ve bu konuda araştırmacının öğretmenlik deneyimlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle kendini yetersiz ve başarısız hisseden öğrenciler grup içerisinde belirli aralıklarla cesaretlendirilmiştir. Bu hususta en çok dikkat edilen husus; öğrencilerin yapamadıklarından ziyade yapabildiği becerileri ön plana çıkarmak olmuştur. Bu sayede öğrencinin kendine olan güveni gelmekte ve grup içerisinde aidiyet duygusunu daha derinden hissedebilmektedir. Etkileşime girme sorunu olan öğrencilere yönelik grup çalışmaları tasarlanmıştır. Her bir grup etkinliğinde öğrencinin bir başka arkadaşı ile eşleşmesi ve belirli yönergeleri yerine getirmesi sağlanarak öğrencilerin sosyal yönleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

3. Psiko-motor özellikler

Konuk-Er, Arslantaş ve Kurnaz'a (2022) göre ÖÖG olan öğrencilerin psiko-motor özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür;

1. Çalışmalarında sakar davranma,
2. Çizim yapma sorunu,
3. Geometrik şekilleri çizme sorunu,
4. Şekil-zemin ilişkilerini kavrama sorunu,
5. Yap-boz yapma sorunu.

Öğrenme güçlüğündeki “ortalama zeka bileşeni” öğrencilerin okuma-yazma ve matematik becerilerindeki düşük başarı ve iletişim kurmadaki yetersizlikleri bu öğrencilerin hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler gibi algılanmalarına neden olabilmekte ve ÖÖG olan bireylerin aileleri, öğretmenleri ve akranları tarafından yanlış nitelendirilmelerine sebebiyet verebilmektedir (Gül, Yürümez, Gül, Kılıç ve Günay-Ay, 2016). ÖÖG olan öğrenciler, standart eğitim programını öğrenme yeteneğine sahip olmalarına rağmen bu yanlış algılamalar öğrencilerin eğitimleri üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Öğrencilerin ortalama veya ortalamanın üzerinde olan zekaları, sıra dışı yollarla bilgilerini gösterme fırsatı verildiğinde üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları konusunda desteklenmeleri gerektiği anlamına gelmekte ve öğrenciler kendilerine özgü öğrenme güçlüklerini aşmak için özel metodolojiler kullanılarak öğretim yapılmasına ihtiyaç duyabilmektedir. ÖÖG olan öğrenciler akademik becerilerde genellikle akranlarının gerisinde kaldığından (Mason ve Redin, 2011; Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca, 2008; Mastropieri, Scruggs ve Graetz, 2003) özel eğitime ihtiyaç duyarken içerik alanlarında da eğitime devam etmeleri gerekmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendi hallerine bırakılması sahip oldukları

potansiyellerini kullanamamalarına ve akranları ile aynı düzeyde öğrenme becerilerini geliştirememelerine neden olabilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, bireysel farklılıklarına göre değerlendirme yapıldığında ve standart öğretim yöntemlerinin dışına çıkıldığında öğrenme becerilerinin geliştiği görülmektedir. Öğretim sırasında, temel becerileri öğretmek için kullanılan standart stratejiler etkili olmadığında bu stratejileri kullanmaya devam etmek etkili sonuç veremeyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin yetersizliklerine odaklanmadan onlara ulaşabilmenin yolunun öğretimin uyarlama yapılarak sunulmasından geçtiği ifade edilebilir (Brigham, Scruggs ve Mastropieri, 2011; Beam, 2009).

Araştırmada ÖÖG olan öğrencilere öğretimsel uyarlama çalışmaları birlikte öğretim yöntemi ile bir arada sunulmuştur. ÖÖG olan öğrencilerin özellikle desteklenmesi gereken dikkat, algı ve bellek destekleyici uygulamalara öğretimsel uyarlama çalışmalarının yürütüldüğü araştırma süresince sıklıkla yer verilmiştir. Tekrar, anlamlandırma ve örgütleme gibi öğrenme stratejileri uygulamaya sıklıkla dahil edilmiştir. ÖÖG olan öğrencilere bellek desteği amacıyla bellek destekleyici yöntemlerden olan imajlara; yerleşim yöntemi, zincirleme yöntemi, askı sözcük yöntemi, anahtar sözcük yöntemi ve sözel sembollere (baş harflerle düzenleme stratejisi ve örgütleme stratejileri) uygulamada sıklıkla yer verilmiştir. İmajlarla gerçekleştirilen kodlamalarda, öğrenilecek olan bilgilerle ilişkili olan canlı ve kolay bir zihinsel resim çizilerek, bu resim yeni edinilecek olan bilgilerle ilişkilendirilmektedir (Senemoğlu, 2007). Sözel sembollerle yapılan kodlamalarda ise öğrenilecek olan yeni bilgiler eskiden öğrenilmiş olan sözel yapılarla anlamlı bağlar oluşturularak kodlanır (Açıkgöz, 2003).

Nitekim ÖÖG olan bir öğrencinin mutlaka iyi yapabildiği bir şeyler vardır. Araştırmacı uygulama öncesinde öğrencilere ilgi envanterleri uygulatmış, sınıf gözlemleri gerçekleştirmiş ve SB öğretmenlerinden öğrencilere yönelik bilgiler edinmiştir. Tüm bu süreç sonunda her bir öğrenciye yönelik “Öğrenci kimlik kartları” oluşturulmuştur. Öğrenci kimlik kartında her bir öğrenciye yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmacı bu sayede ÖÖG olan öğrencinin güçlü yönlerini ve başarılı olduğu alanları tespit ederek öğrenciye bu alanlarda çeşitli yönlendirmelerde bulunmuştur. Dikkati yoğunlaştırma açısından zorluk yaşayan bu öğrencilere yönelik derslerde çeşitli uyarlama faaliyetleri gerçekleştirilmiş ve bireysel olarak hazırlanmış kademeli etkinlikler tasarlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin tam öğrenme gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Uygulama sırasında üst bilişsel problemlerle karşı karşıya kalan öğrenciye yardımcı olacak stratejiler belirlenmiş, uygulamada stratejinin işe yarayıp yaramadığı test edilmiş ve gerekli durumlarda farklı bir stratejiye geçilmesi gibi yollar denenmiştir. Dersler

enasında arkadaşlarının kolayca yapabildiği içeriklerde kendisinin güçlük yaşadığını gören öğrencinin olumsuz benlik algısına sahip olması muhtemeldir. Bu durumda öğrenciler sosyal açıdan desteklenmiş ve yaşadığı zorluklar karşısında öğrenciye sık sık destekleyici mesajlar verilmiştir. Buna ilaveten, öğrencilerin arkadaşları ile etkileşim içerisine girebileceği etkinlikler tasarlanmıştır. Bu sayede ÖÖG olan öğrencilerin; aidiyet, özgüven, akran iletişimi ve kendini ifade etme becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ile birlikte psiko-motor becerileri de desteklenmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak ince motor beceriler ve denge-koordinasyonla ilgili çeşitli etkinliklere de uygulama süresince yer verilmiştir.

2.1.1.2. ÖÖG Olan Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçları

ÖÖG, öğrencilerin hayatları boyunca ve hemen hemen her alanda yeni bilgileri öğrenme biçimini etkilemektedir. Beyin geçmiş yaşantılara bağlı olarak olasılıklar üzerinden çalışma şemaları, örüntüleri, kümeleri ve kategorileri birlikte depolama ve anlamlandırma rolünü gerçekleştirmektedir. Öğrenciler fikirlerini ilişkilendirecekleri beyin bağlantılarına sahip olmadıklarında yeni kavramları öğrenme konusunda çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir (Gregory, 2005). Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, bireysel farklılıklarına göre değerlendirme yapıldığında ve standart öğretim yöntemlerinin dışına çıkıldığında ise öğrenme becerilerinin geliştirilebileceği görülmüştür.

ÖÖG olan öğrenciler akademik bilgi ve beceri edinmeye, sosyal becerilerinin geliştirilmesine aynı zamanda duyuşsal alanda güçlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda araştırmada ÖÖG olan öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Uygulama süresince ÖÖG olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek akademik bilgi ve becerileri içeren çeşitli öğretimsel uyarlama çalışmalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve ön öğrenmelerinin yeni öğrenmelerinin temel taşı oluşturduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda ÖÖG olan öğrencilerin uygulama süresince geçmiş yaşantı, deneyim ve ön öğrenmelerini öğrenme sürecinde aktif olarak kullanmaları desteklenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bir diğer öğrenme ihtiyacı olan sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik sosyal katılım ve karar verme becerileri üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceri alanlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama süresince öğrencilerin bahsi geçen beceri alanlarında desteklenmelerinin sağlanması amacıyla yöntem-teknik, materyal ve fiziki uyarlamalar gerçekleştirilerek etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırmada üzerinde durulan bir diğer öğrenme

ihtiyacı alanı ise duyuşsal alandır. Araştırmada ÖÖG olan öğrencilerin duyuşsal alanda güçlendirilmesine ilişkin SB dersine yönelik tutumları ele alınmıştır. Uygulama başında ve uygulama sonunda SB dersine yönelik tutum ön-test son-testlerle alınan veriler doğrultusunda ölçülmüştür. ÖÖG olan öğrencilerin uygulama süresince SB dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerine yönelik olarak çeşitli uyarlama çalışmaları yürütülmüştür.

2.1.1.3. ÖÖG Olan Öğrenciler Nasıl Öğrenir?

ÖÖG olan öğrencilerin öğrenme profillerinin farkında olmak öğrenme sürecindeki önemli adımlardan biridir. Okul hayatının ilk yıllarından itibaren akademik alanlarda sürekli başarısızlık yaşayan ve başarısızlıkla mücadele etmek zorunda kalan, öğrendiklerini unutan, akranlarına göre daha yavaş olan öğrenciler kendilerini yetersiz hissetmekte ve potansiyellerini kullanmakta çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Ancak, ÖÖG olan öğrenciler öğrenme alanlarının bazılarında güçlük yaşasalar da güçlü yönlerini kullanabilecekleri ve gösterebilecekleri farklı öğrenme becerilerine de sahiptirler. Sınıfta bulunan öğrencilerden bazıları duyarak, bazıları görerek, bazıları da dokunarak ya da hareketlerle öğrenmektedir. Bazı öğrenciler tek başına çalışmaktan keyif alırken, bazı öğrencilerin ise öğrenmek için arkadaşlarıyla etkileşimde bulunması gerekmektedir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme stiline uygun öğretim stratejisini kullanması ile ÖÖG olan öğrencilerin akranları kadar başarılı olabileceklerini söylemek mümkündür (Tomlinson, 2011). Öğrencinin güçlü yönlerini bulup ona uygun görevler tasarlamak ve öğrencinin zorlandığı alanlarda mücadele ederken güçlü yönlerini kullanmasını sağlamak oldukça önemlidir. Örneğin; kinestetik beceriye sahip ancak, okuma konusunda zayıf olan bir öğrencinin bir hikayeyi anlatması için, bir başkası hikayeyi yüksek sesle okurken, öğrencinin okunanları canlandırması daha sonra ise hikayeyi tek başına okuması iyi bir yöntem olabilir. Öte yandan ÖÖG olan öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olabilmesi için kendilerini güçlü hissetmelerini sağlayan etkinliklere yoğunlaşmalarında oldukça yarar olduğu söylenebilir.

Yapılandırılmış sınıflar ve ödevlerin, ÖÖG olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı ifade edilebilir. ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi tasarlarken öğretmenin ilk vurgusu, sınıftaki öğretimi gerekli şekillerde uyarlamak ve böylece uyarlama yapılmış derslerde ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak olmalıdır. Bununla birlikte, sınıfın genel yapısı büyük ölçüde geliştirilebilir ve birkaç basit adımı takip ederek ÖÖG olan öğrencilerin aktif katılımının kolaylaştırılması için sınıflar özel olarak tasarlanabilir. ÖÖG olan öğrenciler için derslerin yapılandırılması ve alternatif derslerin geliştirilmesi öğrenmenin gerçekleşmesi

açısından oldukça önemlidir. Örneğin; öğretmenler öğrencilerin öğrenemedikleri konuları onlara öğretebilmek için çok fazla zaman harcayabilmektedir. Öte yandan öğretmenler bu öğrencilerin yapabildikleri faaliyetlere yönelik ise çok daha az zaman harcayabilmektedir. Bu durum bir süre sonra bu öğrencilerin ders esnasında sıkılmasına yol açabilmektedir (Tomlinson, 2011). İçeriğe erişmenin, fikirleri işlemenin, anlamlı anlamayı gerçekleştirmenin ve sonuçlar geliştirmenin farklı yöntemleri öğrenciye sunularak etkili öğrenme gerçekleştirilebilmektedir. ÖÖG olan öğrencilere bilgiye erişimde farklı seçenekleri sunmak için sınıf eğitiminin ve öğrenme stratejilerinin yeniden düzenlenmesi uyarılama yapılmış bir öğretim ile mümkün olabilmektedir. Öğretimsel uyarılama, öğrenci merkezli çeşitli yöntemlerle ve öğrencilerin çeşitliliğiyle uyumludur. Bu nedenle, her öğrenciye en iyi şekilde ulaşmak için öğretimin tasarlanması için yeni bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Keith, 2012). ÖÖG olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları açısından uyarılama faaliyetlerine yer verilebilecek dersler arasında kuşkusuz ki SB dersi de bulunmaktadır. SB dersi günlük hayatla iç içe bir yapıda olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin kendilerini derslerde daha rahat ifade etmelerini sağlar niteliktedir. Ayrıca bu derste öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerinin de oldukça desteklendiği söylenebilir. Dolayısıyla SB dersinin öğretimsel uyarılama çalışmalarında sıklıkla kullanılabileceği öngörülmektedir.

2.2. Bütünleştirme, Uyarılama ve Birlikte Öğretim

Özel gereksinimli bireylerin birçoğu, gelişim açısından farklı özelliklere sahiptir. Gerek hümanist, gerekse demokratik görüş gereği özel gereksinimi olan bireylerin farklı yetenek ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak eğitilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla bu bireylerin toplumda dışlanmaları yerine toplumla daha kolay bütünleşebilmelerini sağlayabilecek eğitim olanaklarından yararlanmaları gerekmektedir (Yaşaran, Batu ve Özen, 2014). Ülkemizde genel eğitim sınıflarında yürütülmekte olan tüm eğitsel süreçten faydalanabilecek nitelikte olan özel gereksinimli bireylerin eğitimleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları;

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim

hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020: 1).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında istenilen verimin yakalanabilmesi özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinden mümkün olduğunca en iyi şekilde faydalanabilmesi ile mümkün olabilmektedir. Söz konusu unsurlar; öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, okul yönetimi, ekip çalışması, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler ile öğretimsel uyarlamalardır (Batu, 2012; McLeskey ve Waldron, 2011; Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Forlin, 2010). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018b), özel gereksinimli bireylerin özellik ayrıca ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim programlarının kullanılmasının esas olduğu vurgulanmıştır. Bu ifadelerden elde edilen ortak sonuçla; bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü ortamlarda öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalara yer vermek oldukça önemlidir. Dolayısıyla ÖÖG olan öğrencilerin de normal gelişim gösteren akranları ile bir arada olduğu kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında ek öğretimsel uyarlamalara gereksinim duyduğunu söylemek mümkündür. Tüm bu becerilerin kazandırılabilmesi için ilk olarak öğretmenler tarafından bu bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik olarak eğitim kurumlarında nitelikli eğitsel olanaklar sunulması gerekmektedir (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014; McLeskey ve Waldron, 2011). İfadelerde geçen bir diğer önemli husus ise “ekip çalışması” ve “destek özel eğitim hizmetleri” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bir ekiple öğretim modeli olan birlikte öğretim (co-teaching) yönteminden söz etmek mümkündür. Birlikte öğretim yöntemi ile birlikte eşgüdümlü olarak çalışan ve sınıf içerisinde belirli öğretimsel rolleri olan öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarında çeşitli uyarlama faaliyetlerine sınıf içerisinde sıklıkla yer verebilmesi muhtemeldir. Bu ortamlarda yürütülen bütünleştirme faaliyetlerinde; materyallerde, bireyselleştirmede, yöntem ve teknik kullanımında ayrıca öğretmen uygulamaları gibi çeşitli uyarlama çalışmalarının gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

2.2.1. Materyal ve Uyarlama

Bearne (1996) öğretimsel uyarlamayı, öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak ve sınıftaki tüm öğrencilere azami düzeyde öğrenme fırsatı sunmak amacıyla, ileriye dönük bir şekilde eğitim programlarını, öğretim yöntemlerini, kaynakları, materyalleri, etkinlikleri ve öğrenci ürünlerini değiştirebildikleri bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu

tanımdan yola çıkarak öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanılan her türlü materyal, araç-gereç ve kaynaklara ilişkin uyarlama çalışmaları gerçekleştirmelerinin bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Öte yandan sınıftaki tüm öğrencilere öğrenme fırsatı sunmak kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında birlikte öğretim yöntemi ile mümkün kılınabilir. Birlikte öğretim yönteminin altı ayrı alt modeli bulunmaktadır. Sınıf yapısı, öğrenci özellikleri, öğretmen deneyimi ve öğretmenler arası uyum gibi hususlar gözetilerek uygun bir model tercih edilebilir ve dersler bu doğrultuda yürütülebilir. Örneğin, birlikte öğretim yöntemlerinden alternatif öğretim modelinin uygulandığı bir sınıfta, sınıf öğretmeni büyük gruptan sorumlu olan birincil öğretmen rolünde iken, özel eğitim öğretmeni ise ek desteğe ihtiyacı olan küçük grupta yer alan öğrencilerle öğretimi sürdüren ikinci öğretmen rolündedir. Dolayısıyla bu yöntemle birlikte sınıfta bulunan iki öğretmenle yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin değil sınıfta bulunan tüm öğrencilerin desteklenmesi sağlanabilir. Alanyazında yer alan araştırma bulguları da başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için öğretim sürecinde öğretimsel ve fiziksel uyarlamalara yer verilmesi gerektiğini (Vaughn ve Parsons, 2013; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Corno, 2008) işaret etmektedir.

2.2.2. Bireyselleştirme ve Uyarlama

Öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin farklı özelliklerini keşfetmeleri ve öğretme-öğrenme ortamlarını bu özelliklere uygun şekilde düzenlemeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2005). Öğretimsel uyarlama çalışmalarının vurgusu, her öğrencinin öğrenmeyi aynı düzeyde gerçekleştirmediğini kabul etmektir. Bu noktada bireyselleştirme kavramından söz etmek mümkündür. Türkiye’de 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve sonuncusu 2018 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı [BEP] hazırlanması ve uygulanması öngörülmektedir (MEB, 2018b). BEP’in temel amacı; her bir öğrencinin ihtiyacı olan alanda ihtiyacı olduğu şekilde desteklenmesidir. Uyarlama faaliyetlerinin yürütüldüğü kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğrencilerin bireysel özelliklerinin gözetilerek uygun eğitime tabi tutulmaları oldukça önemlidir. Bununla birlikte bireyselleştirme uygulamalarında öğretimsel uyarlama faaliyetlerinin oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Tüm bunlara ilaveten, öğretimsel uyarlama çalışmalarının farklı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte planlama yapılabilmesine imkan tanıdığı söylenebilir (Gregory ve Chapman, 2007).

2.2.3. Yöntem-Teknik ve Uyarlama

Öğretimsel uyarlama, öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğretilecek içeriğin seçiminden öğretim sonunda yapılan değerlendirmeye kadar uzanan detaylı ve sistemli bir süreçtir (Güzel-Özmen, 2005). Eğitsel süreçte uyarlama yapma; özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim ortamlarında düzenlenen etkinliklerde daha fazla yer almalarını ve etkili bir öğretim sağlanması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılması olarak ifade edilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Tomlinson'a (2001) göre öğretimsel uyarlama, öğrencilerin sunulan içeriği keşfetmesi için çeşitli yolların kullanıldığı, etkinliklerin ve sürecin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yönelik düzenlendiği ve öğrencilerin öğrendiklerini sergilemek için seçim yapabildikleri öğrenme yaşantılarını kapsamaktadır. Dolayısıyla, öğretimsel uyarlamanın tek tip öğretim ve tek tip öğrenci grubuna hitap etmekten ziyade bütüncül bir öğretim anlayışı içerisinde olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

2.2.4. Öğretmen ve Uyarlama

Öğretimsel uyarlamalarda öğretmen faktörünün oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Güzel-Özmen, 2005). Öğretim sürecinde gerek öğretimsel, gerekse sınıf ortamı, derslik, ön hazırlık şeklinde öğretim dışı olarak çeşitli uyarlamalara yer vermek özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri açısından oldukça hayattır. Bir uygulamanın öğretimsel uyarlama olarak nitelendirilmesi, o uygulamanın tüm öğrenciler için etkili olacağı anlamına gelmemektedir. "Sınıf içinde yapılan etkinlikler, öğrenci için nasıl anlamlı hale getirilebilir?" sorusu burada temel çıkış noktası olmalıdır. Temel hedef ise, daha çok öğrencinin daha başarılı olmasının sağlanmasıdır. Bu hedefe ulaşmak için, öğrencilere saygı duymak, öğrenci başarısını artırmak, sınıfta bir bütünlük oluşturmak, kaliteli eğitim programları hazırlamak, öğretimi değerlendirmek, esnek sınıf kuralları oluşturmak, öğretme-öğrenme sürecinde çeşitli stratejiler kullanmak ve öğretme-öğrenme sorumluluğunu öğrencilerle paylaşmak bir gereklilik olarak görülmelidir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008). Diğer bir ifadeyle öğretimsel uyarlama, öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine kurulduğu ve her öğrencinin bir görev sonunda öğrenmeyi aynı düzeyde gerçekleştirmediğini kabul etmektedir. Bu sebeple, öğretmenler her öğrencinin bireysel gelişimine katkıda bulunmak için daha fazla sorumluluk almasını desteklemelidir (Tomlinson, 2001). Uyarlama süreci öncesinde öğretmenler ön hazırlık yaparak öğretim sürecinde ne gibi uyarlama etkinliklerine ihtiyaç duyabileceğini önceden tasarlamalı öte yandan sınıf ortamını, dersliği, öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenci gereksinimlerine yönelik olarak öğretim öncesinde düzenlemelidir. Planlama sürecinde öncelikle sınıfta yer alan öğrenciler

hakkında detaylı bilgi toplanması ile başlanmalı ve ardından belirlenen öğrencilere yönelik ne tür uyarlamalar yapılabileceği tasarlanmalı ve uyarlama planı oluşturulup uygulamaya geçirilmelidir. Son olarak yapılan uyarlanmış öğretimsel etkinlikler değerlendirilmeli ve uyarlanmış öğretimsel etkinliklerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek sürece devam edilmelidir.

2.3. Öğretimsel Uyarlama Aşamaları

Bu bölümde öğretimsel uyarlama çalışmalarına ilişkin uygulama basamaklarına yer verilmiştir. Bu aşamalar; plan, uygulama, öğretim ortamı ve materyal, yöntem ve teknik ile ölçme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

2.3.1. Plan- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde bireyin yapması gereken davranışları, bu davranışların alt basamaklarını, uygun eğitim durumlarını ve eğitimi verecek kişinin bilgilerini ve eğitim süresini içeren bir plandır (Özyürek, 2009). Türkiye’de 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve sonuncusu 2018 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireyler için BEP hazırlanması ve uygulanması öngörülmektedir. Kargın’a (2013) göre BEP’in öğeleri; öğrencinin var olan performans düzeyi, uzun dönemli (yıllık) hedefler, kısa dönemli hedefler, öğretim yöntemleri ve materyaller, süre/zaman, değerlendirme yöntemi ve ölçüt, destek özel eğitim hizmetlerinin türü ve özelliklerinden oluşmaktadır. Bu planlarda her öğrenci için ayrı ayrı amaçta, içerikte, ölçme ve değerlendirme araçlarında çeşitli düzenlemeler yapılması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Özyürek, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Bahsedildiği gibi BEP özel gereksinimli öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların neler olduğunu, bunların nasıl, nerede, ne kadar süreyle ve ne zaman kazandırılacağını planlayan yazılı bir belgedir. Değerlendirme yöntemi ile ölçütler de bu belgede yer almaktadır (Kargın, 2007).

2.3.2. Uygulama

Hazırlanan planların uygulama aşamasıdır. Bu aşamada planlar uygulanırken kullanılacak yöntem ve teknik, materyal ve fiziki ortam düzenlemeleri uygulama dahilinde dikkate alınacak unsurlar arasında yer almaktadır. Bu araştırmada 3.4.7. Deneysel İşlem Süreci bölümünde uygulama aşamasına detaylı olarak yer verilmiştir.

2.3.3. Öğretim Ortamı ve Materyal

Materyal tercihinde bulunulurken öğrencilerin özellikleri, yetersizlik türü ve yetersizlik düzeyi ile öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalıdır (Sönmez-Kartal ve Topper Korkmaz, 2017). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretimler gerçekleştirilirken derslerde materyal kullanmanın kalıcı öğrenme ortamlarının oluşmasına ve öğretimin bireyselleştirilmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin odaklanma ve dikkat becerileri normal gelişim gösteren akranlarından oldukça farklılık gösterebilmektedir. Öğretimsel faaliyetler gerçekleştirilirken bu öğrenciler için içinde bulunulan ortamın uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ortamda dikkat dağıtıcı nesnelerin sınıf ortamından uzaklaştırılması ayrıca ses, ısı, ışık gibi faktörlerin de kontrol altına alınmasının uygun öğrenme ortamının oluşturulması adına bir gereklilik olduğu ifade edilebilir.

2.3.4. Yöntem ve Teknik

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme özelliklerinin birbirlerinden oldukça farklı olması sebebiyle onlara yönelik öğretimsel faaliyetlerde tasarlanan yöntem ve tekniklerde de güncel ve farklı uygulamalar kullanılması oldukça hayatidir. Öğretimsel yöntem ve teknikler kullanılırken özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme özellikleri ve gereksinimleri özellikle dikkate alınmalıdır (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2013). Bu öğrencilere yönelik etkililiği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış ayrıca yaygın şekilde kullanılmakta olan bilimsel dayanaklı uygulamalardan faydalanılabilir (Avcıoğlu, 2019). Derslerde soyut olarak verilen kavramlar somutlaştırma yoluna gidilebilir ayrıca çeşitli öğretimsel düzenleme ve uyarlama çalışmalarının kullanıldığı yöntem ve teknikler tercih edilebilir.

2.3.5. Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim faaliyetlerinde değerlendirme çalışmalarının en önemli ve en nihai amacı öğrencilerin neyi öğrenip neyi öğrenemediklerinin ortaya konulması olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, değerlendirme özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri ile birlikte gerek öğretime ilişkin değerlendirmeler yapmak gerekse belirli aralıklarla değerlendirmeler gerçekleştirmek ve zamanı etkili kullanmanın amaçların daha işlevsel şekilde gerçekleştirilmesi için oldukça fayda sağlayacağı dile getirilebilir (Sönmez-Kartal ve Topper-Korkmaz, 2017).

Araştırmada öğretimsel uyarlama basamaklarında belirtilen uygulama adımları dikkate alınarak öncelikle, öğrencilerin BEP'lerinde yer alan bilgilere uygun olarak planlama aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada birlikte öğretim için ekip elemanlarının rollerinin belirlenmesinin ardından her bir öğrencinin BEP'lerine uygun olarak gerekli planlar hazırlanmıştır. İkinci olarak, araştırmacı ve SB öğretmenleri hazırlanan planı uygulamada işe koşturmuştur. Planlar uygulanırken, kullanılacak yöntem ve teknik, materyal ve fiziki ortam düzenlemeleri uygulama dahilinde dikkate alınan unsurlar arasında yer almaktadır. Son olarak, ölçme ve değerlendirme basamağında araştırmacı ve SB öğretmeni öğrencilerin bütünsel gelişimini içeren ölçme ve değerlendirme basamağını uygulamıştır.

Bilinmektedir ki; BEP hazırlamak bir ekip işidir. Bu ekipte; sınıf öğretmeninden, rehber öğretmene ve aileye varana kadar birçok katılımcı yer almaktadır. BEP'in, yalnızca hazırlık aşamasında değil aynı zamanda uygulama aşamasında da ekip çalışmasına ihtiyaç duyulan kapsamlı bir program olduğunu söylemek mümkündür. Genel eğitim sınıflarında farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrencilere yönelik iki veya daha fazla öğretmenin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme adımlarını birlikte yürüttükleri karşılıklı etkileşime dayalı birlikte çalışma yöntemi (Cook ve Friend, 2004; Murawski, 2003) olarak ifade edilen birlikte öğretim yönteminin sınıflarda BEP'lerin uygulanması aşamasında oldukça işlevsel olabileceği öngörülmektedir.

2.4. Birlikte Öğretim (Co-teaching)

Özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarına yerleştirildiklerinde çoğunlukla akademik başarılarının akranlarının gerisinden seyrettiği bu öğrencilerin destek almadıkları ya da çok az destek alarak eğitim hayatlarını sürdürdüğü tespit edilmiştir (Battaglia ve Brooks, 2019; Murawski ve Dieker, 2004). Dolayısıyla bu öğrencilerin genel eğitim programına erişim sağlayabilmeleri için kendilerine sunulan özgün fırsatlara ihtiyaç duyduğu görülmüştür (Friend, 2014). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik çeşitli özel eğitim destek hizmetleri sunulmaktadır. Destek özel eğitim hizmetlerini; özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi destek ve kaynak oda desteği olarak sıralamak mümkündür (Batu, 2000). Bahsi geçen destek özel eğitim hizmetlerinin her birinin kendi içinde özel gereksinimli öğrenciler açısından çeşitli olumlu tarafları olsa da tam olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına kalıcı çözüm getirdiğini söylemek mümkün olmayabilir. İlgili hizmetler süresince öğretmenler arasında daimi ve bütüncül bir iletişim aktarımının olmaması nedeniyle her bir öğretmenin yalnızca kendi uzmanlık alanına göre derslerini yürütmeye devam ettiği

görülmektedir. Bu bağlamda, daha etkili kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarının yürütülebilmesi adına öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif olduğu aralarındaki iletişimin süreklilik gösterdiği güncel yaklaşımlara gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu amaca ulaşmak adına son yıllarda uluslararası literatürde alternatif ve güncel bir yaklaşım olarak bilinen birlikte öğretim (co-teaching) bir yöntem olarak benimsenmeye başlanmıştır (Murawski ve Dieker, 2004).

Dünya literatüründe 1980'lerin ortalarında, genel eğitim ortamlarında yeni bir hedef olarak ortaya çıkan birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini gerçekleştirmenin bir aracı olarak gündeme gelmiştir (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989). Birlikte öğretimi, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin, öğretimsel faaliyetleri yürütürken aynı ortamda akademik ve davranışsal olarak heterojen öğrenci gruplarına koordineli olarak eğitim faaliyetlerini yürüttüğü bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamak mümkündür (McCaw, 2020; Cook ve Friend, 1995; Bauwens vd., 1989). İlk olarak, 1980-1990'lı yıllarda birlikte öğretim (co-teaching), kapsayıcı öğretim uygulamalarına bağlı okul bölgelerinde zaman zaman uygulanmış ve bu uygulamalardaki esas amaç; özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri adına normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitimi alarak ilerleme kaydetmesi olarak düşünülmüştür (Bauwens vd., 1989). Günümüzde uluslararası eğitim alanında sıklıkla kullanılan bu yöntemin ulusal alanda oldukça kısıtlı çalışmada (Kayhan ve Işıkdoğan-Uğurlu, 2022; Koç, 2021; Dağlı-Gökbulut ve Akçamete, 2020; Kayhan ve Akçamete, 2018; Kayhan, 2016; Gürgür, 2005) yer aldığı belirlenmiştir.

Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim programları dahilinde BEP'lerinde belirlenen destek ve bireye özgü programları sağlama yolu olarak da ifade edilebilir (Friend, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Bir başka tanımda ise birlikte öğretimin; özel gereksinimli öğrencilere genel ve özel eğitimcilerin tüm öğrenciler için öğretim uygulamalarını planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu paylaştığı en az kısıtlayıcı sınıf ortamlarında öğretimsel faaliyetler düzenlemek için geçerli bir öğretim modeli olduğu belirtilmektedir (Villa, Thousand ve Nevin, 2008; Argüelles, Hughes ve Schumm, 2000).

Birlikte öğretim uygulamaları; planlama, öğretimsel uygulama ve değerlendirme olarak üç boyuttan meydana gelmektedir (Cook ve Friend, 1995). Planlama aşamasında, öğretmenler birlikte yürütecekleri öğretimsel sürece ilişkin hazırlıklar yapmakta ve birbirleri ile işbirliği içerisinde planlama aşamasını tasarlamaktadır. Uygulama aşamasında ise planlama aşamasında

oluşturulan öğretimsel içerik öğretmenler tarafından tercih edilen modele uygun olarak uygulamaya konulmaktadır. Birlikte öğretim sürecinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında her iki öğretmen süreç içerisinde göstermiş oldukları bireysel performanslarını ve öğrencilerin akademik ve sosyal anlamdaki ilerlemelerini değerlendirmektedir (Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010; Dieker ve Murawski, 2003).

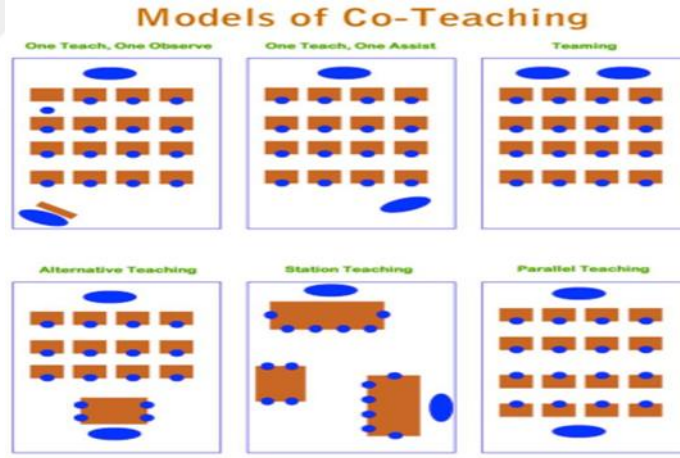
Aynı sınıf ortamında farklı düzeylere sahip öğrencilere öğretim sunulurken öğretmenlerin en çok dile getirdiği hususlar; öğretmenlerin zamanı etkili ve verimli kullanamadıkları dolayısıyla sınıfın gerisinden gelen öğrencilere gerekli eğitimi sunamadıkları ders aralarında açığı kapatmaya çalıştıkları bunun sonucu olarak da öğrencinin sosyal gelişiminin olumsuz yönde etkilendiği gibi unsurlardır. Birlikte öğretim uygulamalarının gerek öğretmenlere gerekse normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan öğrencilere birçok açıdan fayda sağladığı düşünülmektedir. Bu faydaları; öğrencilerin iyileştirilmiş akademik performansları, öğretmenlerin artan zamanı ve dikkati, bilişsel strateji ile çalışma becerileri ve sosyal becerileri ile geliştirilmiş sınıf toplulukları olarak sıralamak mümkündür (Weichel, 2001; Walther-Thomas, 1997). Birlikte öğretim yönteminin, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yürütülmekte olan diğer destek türlerinden en önemli ayrıcalığı, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin öğretim hazırlık ve planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında aktif katılım ve görev dağılımı içinde olması ve her üç aşamayı yürütebilmek adına gerekli olan ön koşul hazırlıklar tamamlandıktan sonra sınıf içinde, uygulama ve değerlendirmeleri de birlikte gerçekleştirmeleridir (Dağlı-Gökbulut ve Akçamete, 2020; Kayhan, 2016; Wilson, 2016; Gürgür, 2005; Murawski ve Dieker, 2004; Cook ve Friend, 1999). Buna ilaveten birlikte eğitim veren özel ve genel eğitim öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada, özel eğitim öğretmenleri iş doyumunu artırırken, genel ve özel eğitimciler de birlikte öğretimin hem öğretme hem de öğrenme potansiyelini artırdığını belirtmişlerdir (Bauwens vd., 1989). Birlikte öğretim uygulamalarının bir diğer faydası ise bir derslikte iki öğretmenin bulunmasının güncel öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ve bununla birlikte öğretimin uyarlanmasına oldukça imkan tanınmasıdır (Murawski, 2006; Giangreco, Baumgart ve Doyle, 1995). Dolayısıyla bu yöntemin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını doğrudan etkilediği ifade edilebilir.

Birlikte öğretim (co-teaching) yöntemi (Murawski ve Dieker, 2004; Cook ve Friend'e 1999) göre; bir öğretmen bir asistan, bir öğretmen bir gözlemci, paralel öğretim, istasyon öğretimi, alternatif öğretim ve takım öğretimi olmak üzere altı öğretim modelinden oluşmaktadır.

Tablo 2.1. Birlikte öğretim modelleri (Talas, Seçil-Karamuklu ve Türkoğlu, 2022)

Birlikte Öğretim Modelleri	Özellikleri
Bir Öğretmen Bir Yardımcı Modeli	Birinci öğretmen öğretim faaliyetleri için esas sorumluluğa sahipken, diğer öğretmen ise sınıfta dolaşıp gerekli görülen durumlarda öğrencilere destekte bulunmaktadır.
Bir Öğretmen Bir Gözlemci Modeli	Bir öğretmen öğretimsel faaliyetleri sürdürürken, diğer öğretmen ise sınıfı gözlemler ve veri toplar.
İstasyon Öğretimi Modeli	Ekiple öğretim paydaşları, öğrencilerin bir öğretmenden diğerine istasyonlar arası geçişlerinin yapıldığı uygulamayı yürütürler.
Alternatif Öğretim Modeli	Sınıf içerisinde iki grup oluşturulur ve oluşturulan büyük grup planlanan dersi, küçük grup ise ihtiyaç duyulan alanlarda oluşturulan alternatif dersi tamamlamaktadır.
Paralel Öğretim Modeli	Her iki öğretmen de aynı dersi farklı iki grupta eşit konu dağılımı ve içeriği ile yürütmektedir.
Takım Öğretimi Modeli	Öğretim sırasında öğretmenler eşit sorumlulukla dersi yürütmekte ve soru cevaplar ve geri dönütler ile dersi sürdürmektedir.

Şekil 2.1. Birlikte öğretim alt strateji modelleri (Friend ve Bursuck, 2002)



Altı farklı öğretim modeli ile uygulanmakta olan birlikte öğretim yöntemi; uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında sistematik bir çalışma sürecini beraberinde getirmektedir (Cook ve Friend, 2004; Dieker ve Murawski, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına uygun şekilde eğitim almaları adına öğretmenlerin eğitimsel süreci birlikte koordine ederek verilen eğitimin sorumluluğunu birlikte üstlenmeleri ve buna bağlı olarak hazırlık, uygulama ve değerlendirme adımlarına her iki öğretmeninde etkin olarak katılımı oldukça önemlidir (Cook ve Friend, 2010). Birlikte öğretimin etkili şekilde uygulanabilmesi adına öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyim sahibi olmaları öte yandan çalışmalara gönüllü olarak katılmaları ve işbirliği sürecine

açık olmaları gerekmektedir (Friend ve Cook, 2004; Friend ve Bursuck, 2002). Bu araştırmada ise birlikte öğretim (co-teaching) yöntemlerinden biri olan alternatif öğretim modeli kullanılmıştır.

2.4.1. Alternatif öğretim

Bir öğretmenin sınıfın çoğunluğuyla öğretimsel faaliyeti yürütürken, diğer öğretmenin küçük grupla çalıştığı birlikte öğretim modelidir (Cook ve Friend, 1995). Alternatif öğretim stratejileri, öğretim ortamında aynı bilgileri öğretmek için iki farklı yaklaşım sağlamaktadır. Bu yöntemde öğrenme çıktısı tüm öğrenciler için aynı olsa da ona ulaşma yolu farklı olabilmektedir. Alternatif öğretim yönteminde öğretmenlerden biri sınıftaki öğrencilerin çoğunluğuna öğretim yaparken diğer öğretmen ise ÖÖG olan veya daha ileri seviyede yetersizliği olan üç ile sekiz öğrenciden oluşan küçük grupla öğretimsel faaliyet gerçekleştirmektedir (Jackson, Willis, Giles, Lastrapes ve Mooney, 2017; Stobaugh ve Gichuru, 2016; Fazel, 2011; Vaughn, Schumm ve Arguelles, 1997; Cook ve Friend, 1995). Bu model, küçük bir öğrenci grubunun özel eğitime ihtiyacı olduğunda veya az sayıda öğrenci ile yapılan bir değerlendirmede olumsuz bir performans gösterildiği durumda ve yeniden öğretime ihtiyaç duyulduğunda derslerde kullanılabilir (Friend, 2014). Bu bağlamda; alternatif öğretimin öğrencilere belirli bir akademik alanda daha yoğun ve bireyselleştirilmiş eğitim sağlamak için mükemmel bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür (Sileo ve Van Garderen, 2010; Cook ve Friend, 1995). Bu yöntemle gerçekleştirilen öğrenmenin ilk aşamasında öğrenme stillerini barındırmak ve eğitimi bireyselleştirmek için her bir öğretmen tarafından yeni öğretim içerikleri farklı şekilde sunulmaktadır. Genelleme aşamasında ise öğrencilerin özgün bir şekilde bilgiyi kavradıklarını göstermeleri teşvik edilmektedir (Friend ve Cook, 2010; Bacharach, Heck ve Dahlberg, 2010). Etkili bir öğretim süreci, öğretmenlerin sınıflarında yer alan bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim planı hazırlamaları, hazırladıkları planları uygulamaları ayrıca değerlendirme faaliyeti yürütmeleri ile gerçekleşebilmektedir (Cook ve Friend, 2010).

Birbirlerinden herhangi bir konuda üstün bir tarafı bulunmayan bahsi geçen altı modelin herhangi bir tanesinin tercih edilmesinde; sınıfın fiziki yapısı, dersin özellikleri ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı ile öğrencilerin genel özellikleri belirleyici olabilmektedir (Dağlı-Gökbulut ve Akçamete, 2020). Alternatif öğretim yöntemi ile birlikte küçük grupta yer alan öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda öğretimsel içeriğe ulaşabilmeleri ve kendilerine sunulan ek öğretimsel ve fiziki uyarlamalarla derslerde daha aktif hale gelebilmeleri desteklenir niteliktedir. Araştırmada SB öğretmeni sınıfın çoğunluğu ile dersi yürüten öğretmen

konumundayken araştırmacı ise özel eğitim öğretmenini olarak ÖÖG olan öğrencilerden oluşan küçük gruba öğretimsel faaliyet yürütmekle görevlidir. Küçük grupta yer alan öğrencilerle uyarlanmış birlikte öğretim çalışmaları yürütülmüştür. Sınıfın genel hakimiyeti ve sorumluluğu ise büyük gruptan sorumlu olan SB öğretmenindedir.

2.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Öğrenme, genellikle sosyal bir ortamda gelişir. Çocuklar ailelerinden, akrabalarından, arkadaşlarından ve yaşamlarında yer alan diğer insanlardan öğrenebilmektedir. Bu bağlamda SB öğretim programının kişisel öğrenmelerin yanı sıra sosyal öğrenmeleri de içeren bir yapıya sahip olmasından dolayı öğrenme becerisini kolaylaştırdığından söz edilebilir.

SB ilk kez kaynağını sosyal bilimlerden alan Amerika Birleşik Devletleri'nde [ABD] 1916 yılında orta kademedeki okullar için kullanılmış olan bir ders adı olarak ortaya çıkmıştır (Tay, 2011; Ambarlı, 2010). 1994 yılında ise ABD'de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi SB'ye yönelik konulara değinerek programın temellerini oluşturmuştur (Tay, 2011). SB dersini benimseyen ülkelerden bir tanesi de Türkiye'dir (Akdemir, 2019). SB dersi ülkemizde 1968-1969 eğitim-öğretim yılında bütün ilkokulların, 1970-1971 yılında ise deneme niteliğinde ortaokulların programlarına dahil edilmiştir (Ambarlı, 2010). İlgili yıllar içerisinde yeni uygulamalar birtakım düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. Öyle ki 1998-1999 eğitim-öğretim yılında "İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" MEB tarafından yayımlanmış ve okullarda uygulamaya konulmuştur (Çatak, 2015). Ardından eğitim alanında yaşanan güncel gelişmeler ile birlikte yeni SB öğretim programı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretimin ilk kademesinde, 2006-2007 yılından itibaren de ilköğretimin ikinci kademesinde uygulamaya geçirilmiştir (Çatak, 2015). Bu program incelendiği zaman öğretmeni merkeze alan klasik eğitim anlayışının terkedilerek öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan bir eğitim anlayışı olan yapılandırmacı öğretim anlayışının benimsenmiş olduğu dikkat çekmektedir (Akdemir, 2019). Ülkemizde nihai olarak 2018 yılında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmış olan SB Dersi Öğretim Programı MEB tarafından yayımlanmış ve uygulamaya konulmuştur (MEB, 2018a).

Ambarlı'ya (2010) göre SB, insanın yaşamı daha rahat bir şekilde sürdürebilmesi adına toplumsal hayatla bağ kurma süreci olarak tanımlanırken; Farris'e (2015) göre ise; farklı kültürlerle ve görüşlere saygıyı temele alan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Yapılan

tanımlarda karşımıza çıkan ortak nokta ise; insanın bio-psiko-sosyal bir varlık olduğu yönündedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda SB;

“etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir.” şeklinde yer almıştır (MEB, 2015:1).

Tüm ülkeler vatandaşlarını, ülkesini seven, ülkesinde yaşayan milletin ahlaki ve kültürel özelliklerine sahip, ülkesinin gelişmesi için bir vatandaş olarak taşıması gereken sorumlulukların bilincinde olan, vatandaşlık görevlerini yerine getiren, haklarını bilen ve aramaktan çekinmeyen, düşünebilen ve düşündüklerini özgürce ifade edebilen bireyler olarak eğitmeyi hedeflemektedir (Kurnaz, 2007). Bu bağlamda, bu ders alanının toplumsal yetkinliğe sahip iyi vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediği ifade edilebilir (Melendez, Beck ve Fletcher, 2000). Öğrencilerin ilgilerine göre seçim yapma ya da ön bilgilerine ve öğrenme stillerine göre kaynak ya da materyallere erişim gibi seçim imkanları ve farklılıkların saygı ile karşılanması da SB öğretim programının pek çok bileşeni ile uyum sağlamaktadır (Alberta, 2010). Buradan hareketle SB öğretim programında bahsedilen tüm bu unsurlardan yola çıkarak öğretimin uyarlanması ilkelerine en uygun öğretim programlarından biri olduğu ifade edilebilir. Buna ilaveten, SB dersinin konuları, her seviyeye göre yapılabilen etkinliklerin ve ilgi alanlarına yönelik olarak yapılan çeşitli projelerin oluşturulmasına olanak tanınması bakımından öğretimde uyarlama çalışmalarının yapılmasını da oldukça elverişli kılmaktadır (Tomlinson ve Allan, 2000).

Ülkemizde nihai olarak 2018 yılında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan SB dersi öğretim programında 7 adet öğrenme alanı bulunmaktadır. İlgili öğrenme alanlarından “Toplum İçinde Ben”, “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” ile “Yaşadığımız Yer” öğrenme alanları bu araştırma kapsamına dahil edilmiştir. SB Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanları (MEB, 2018a) Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. SB dersi öğretim programındaki öğrenme alanları (MEB, 2018a)

SB Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanları
Birey ve Toplum
Kültür ve Miras
İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Bilim, Teknoloji ve Toplum
Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Etkin Vatandaşlık
Küresel Bağlantılar

SB dersi öğretim programında 27 adet temel beceri bulunmaktadır. İlgili temel becerilerden “karar verme” ve “sosyal katılım” temel becerileri bu araştırma kapsamına dahil edilmiştir. SB dersi öğretim programındaki temel becerilere (MEB, 2018a) Tablo 2.3.’te yer verilmiştir.

Tablo 2.3. SB dersi öğretim programındaki temel beceriler (MEB, 2018a;9)

SB Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler		
Araştırma	Harita okuryazarlığı	Mekanı algılama
Çevre okuryazarlığı	Hukuk okuryazarlığı	Öz denetim
Değişim ve sürekliliği algılama	İletişim	Politik okuryazarlık
Dijital okuryazarlık	İşbirliği	Problem çözme
Eleştirel düşünme	Kalıp yargı ve önyargıyı farketme	Sosyal katılım
Empati	Kanıt kullanma	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Finansal okuryazarlık	Karar verme	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Girişimcilik	Konum analizi	Yenilikçi düşünme
Gözlem	Medya okuryazarlığı	Zaman ve kronolojiyi algılama

2.5.1. ÖÖG Olan Öğrenciler İçin SB Öğretimi

Bireye okul ile kazandırılmak istenilen tüm olumlu davranışlar eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilirken bu programlar ayrıca bir devletin yetiştirmek istediği insan tipinin temelini de teşkil etmektedir (Kurnaz, 2007). Buradaki asıl amacın kalıp bir insan tipi yetiştirmek yerine toplumla uyumlu ve onu ilerletecek vatandaşların yetiştirilmesi olduğunu söylemek mümkündür (Şimşir ve Çetiner, 2021). SB dersi öğrenme alanları, günlük hayatla iç içe ve ÖÖG olan öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden hareketle kolaylıkla dahil olabileceği öğrenme alanlarına sahiptir. Bu nedenle SB dersinin ÖÖG olan öğrencilerin derslerde daha aktif olarak yer almasına fırsat tanıyan derslerin başında gelebileceği söylenebilir. Son yıllarda sosyal becerilerdeki eksikliklerin ÖÖG’nin yaygın ve tanımlayıcı özelliği olduğu düşünülmektedir. Sosyal beceriler ile ilgili problemler bu öğrencilerin benlik kavramı, arkadaş edinme yetenekleri, başkaları ile iletişim kurma ve okul çalışmalarına katılımlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Özmen, 2010). Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus; ÖÖG’ye bağlı akademik sorunların bu öğrencilerin okulda yaşadığı sosyal sorunlara kaynaklık da edebileceği yönündedir. Çünkü bu çocukların okul öncesi dönemde sosyal uyum sorunları yaşadıklarına ilişkin bilimsel bulgulara rastlanmamaktadır. ÖÖG olan öğrenciler ile ilgili tüm faktörler

dikkate alındığında bu öğrencilerin öğrenme sorunları ve zihinsel becerileri en öne çıkan faktörlerdir. Bu öğrencilerin SB dersinde ilk ve en çok zorlanacakları akademik öğrenmeleri gerçekleştirmektir. Bu öğrencilerin üst biliş ve zihinsel davranışlarda yaşadıkları zorluklar nedeniyle eleştirel düşünme, karar verme ile problem çözme gibi vatandaşlık becerilerini anlama ve kazanmada yaşayacağı güçlükler göz önünde bulundurularak derslerde gerekli uyarlamalar yapılabilir. Bunun için sosyal ve fiziki çevre ile etkileşimlerinin etkin şekilde hayata geçirilmesi oldukça önemlidir. Bu öğrencilerin geçmiş-bugün-gelecek arasında bağ kurma sorunları yaşamaları da muhtemel bir gerçekliktir. Bu nedenle zaman ve kronolojiyi, değişim ve sürekliliği algılayabilmeleri için öğretim uyarlamalarına ihtiyaç duyabilirler. Bunun dışındaki vatandaşlık eğitimi (hak ve sorumluluklar), toplumsal yönden eğitim ve bireyin sosyalleşmesi, demokratik vatandaşlık, değerler ve toplum konularında daha kolay öğrenmeler sağlanması ise mümkün olabilmektedir (Kurnaz ve Seçil-Karamuklu, 2020).

2.5.2. Birey Olarak ÖÖG Olan Öğrencilerin SB Öğrenme İhtiyaç ve Durumları

SB'ye ilişkin yapılan tüm tanımlara bakıldığında tanımların neredeyse tamamında; sosyal bilgilerin, bireyin yakın çevresiyle olan ilişkisini, sosyalleşmesini, toplumsal bilince erişmiş vatandaş yetiştirmeyi, bilimsel düşünme yöntemini önemseyen disiplinler arası bir boyut olduğunu söylemek mümkündür. Öztürk'ün (2007) yaptığı tanımda ise SB, “Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri harmanlayarak kullanan bir öğretim programıdır.” şeklinde ifade edilmektedir. İlgili tanımda da bahsedildiği üzere SB dersi ile birlikte, kendi kararlarını alabilen ve aldığı kararların sonuçlarını üstlenebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Nitekim bu araştırmada da ÖÖG olan öğrencilerin “karar verme” becerileri işe koşulmuştur. Bu araştırma ile ÖÖG olan öğrencilerin bağımsız karar alabilme ve aldığı kararın sonuçlarını üstlenebilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

SB öğretim programı'nda (MEB, 2015) SB dersine ilişkin “insanların insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek” ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadede de dile getirildiği üzere SB dersi ile birlikte bireylerin bio-psiko-sosyal bir canlı olmalarından kaynaklı olarak diğer insanlarla olan etkileşim süreçlerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öyle ki bu araştırmada da ÖÖG olan öğrencilerin “sosyal katılım” becerileri işe koşulmuştur. Bu araştırma ile ÖÖG olan öğrencilerin insani ilişkilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2.5.3. Vatandaş Olarak ÖÖG Olan Öğrencilerin SB Öğrenme İhtiyaç ve Durumları

ÖÖG olan öğrencilerin vatandaşlık bilinci ile birlikte etkin ve sorumlu birer birey olabilmeleri öğrenme ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Nitekim bu ihtiyacın, SB dersi öğrenme alanları ve temel becerileri ile birlikte elde edilebileceği öngörülmektedir. Engle ve Ochoa'ya (1988) göre; SB özellikle vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir kavramdır. SB'ye ilişkin genel kanı; etkili vatandaş yetiştirmeyi, insan tecrübelerinin bütünlüğünü, toplumsal olgu ve olayların zaman boyutlarını esas alan disiplinler arası bir alan olduğu yönündedir (Güçlü, 2003). SB öğretim programı'nda (MEB, 2015) “etkin birer vatandaş olabilmeleri için sosyal katılım ve karar verme gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır” ifadesi yer almaktadır. Tüm bu ifadelerden hareketle araştırmada ÖÖG olan öğrencilerin sosyal katılım ve karar verme becerilerine yönelik alt problemlere de yer verilmiştir. Bu bağlamda etkin vatandaşlık ifadesine yönelik bu beceri alanları araştırma kapsamında incelenmiştir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde öğretimsel uyarılama ve birlikte öğretim konularında ulusal alanda gerçekleştirilmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Öğretimsel Uyarılama ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Yönter (2009) yüksek lisans tezini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'deki ilköğretim okullarındaki kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış, 26 kaynaştırma sınıfı öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenleri, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme yeterliliklerindeki farklılıklar nedeni ile matematik öğretiminde sınırlı uyarlamalara ve düzenlemelere yer verdikleri vurgulanmaktadır.

Kot, Sönmez, Yıkılmış ve Tekinarslan'ın (2015) makale çalışmalarının amacı, sınıf öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için SB dersi kapsamında yaptıklarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Bolu il merkezindeki ilkokulların 4. sınıfında görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 5 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, kaynaştırma süreci içerisinde yer alması gereken kurum ya da kişilerin bu süreçte işbirliği sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiç (2018) doktora tezinde özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine yönelik, kaynaştırmaya ilişkin öğretimsel uyarlamalar konusunda hazırlanan bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar gerçekleştiriminin önemine ilişkin görüşleri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada yöntem olarak nitel ve nicel aşamalı karma desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri analizleriyle elde edilen bulgular, kaynaştırmaya ilişkin uyarlamalar konusunda hazırlanan bir bilgilendirme paketi uygulamasının, özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin uyarlamalar gerçekleştiriminin önemine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Yazıcıoğlu (2019) makale çalışmasında sınıf öğretmenlerinin risk grubundaki öğrencilere yönelik yapmış oldukları uyarlamalar ile okul rehberlik servisiyle yapmış oldukları işbirliğini, rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde en az on yıllık mesleki deneyimleri olması önkoşulu ile 12 rehber öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecinin tüm aşamaları konusunda bilgilendirilmesi durumunda sürecin daha sağlıklı yürütüleceği düşünülmektedir.

Üstünoğlu (2021) yüksek lisans tez çalışmasında ÖÖG olan öğrenciler için SB dersinde öğretimde bireyselleştirme, düzenleme ve uyarlamaların niteliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkezinde bulunan MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencileriyle eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmiş olan 25 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda; öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerle çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin özelliklerine uygun plan hazırlamadıkları, planlarda öğretimsel uyarlamalara yer vermedikleri, var olan planları uygulamadıkları görülmüştür.

Orum-Çattık, Yetkin ve Aksoy (2021) makale çalışmalarında, OSB olan bireylerin eğitimine yönelik herhangi bir sistematik uygulama sürecine katılmamış OSB'li çocuk ailelerinin evde çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uygulamalara ilişkin görüş ve deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi toplanılması amaçlanmıştır. Çalışmaya bireysel veya grup eğitimi alan yaşları 0-6 yaş arasında değişen OSB tanısı almış 10 çocuk, bu çocukların aileleri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; ailelerin etkili uygulamaları kendi çabalarıyla ve eğitsel uygulamaları gözleyerek evde çocuklarıyla çalışırken kullanabildiklerini, belirli düzeyde araç-gereç ve ortam uyarlaması yapabildiklerini göstermiştir.

Özkubat, Sanır ve Özmen'in (2021) makale çalışmalarının amacı, sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik öğretimi nasıl planladıklarını, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ile ilişkili görüşlerinin betimlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiş ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik dersi planlama, öğretim ve değerlendirme konularına ilişkin uyarlamalarda sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin dile getirdikleri uyarlamaları sınıf ortamında uygulamaya geçiremedikleri gözlenmiştir.

Akkuş'un (2022) tasarladığı yüksek lisans tezinin amacı, OSB tanılı kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları uyarlamaların neler olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmaya, Sakarya ilinin farklı ilçelerinde görev yapan, sınıflarında OSB tanılı öğrencileri bulunan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda Covid-19 pandemisi dolayısıyla yapılan uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun OSB tanılı öğrencilerine yönelik uyarlamalar yapmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitsel ve öğretimsel uyarlamalar konusunda özel eğitim alan bilgisi yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Tuğluk (2022) makale çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerini uyarlama hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanan Uyarlama Eğitim Programı'nın (UEP) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma sonunda UEP öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmiş, endişelerini azaltmaya katkı sağladığı görülmüştür.

Kurnaz ve Seçil-Karamuklu'nun (2022) derleme niteliğindeki makale çalışmalarının amacı; Türkiye'de SB eğitimi alanında yapılmış öğretimsel uyarlamalara yönelik gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesidir. Araştırmada, ulusal çapta yayımlanmış tez ya da makale olma, öğretimsel uyarlama konusunda SB alanında gerçekleştirilmiş olma ve çalışmanın tam metninin ulaşılabilir olması ölçütleri aranmıştır. Tarama çerçevesinde ölçütleri karşılayan 31 araştırma çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırma, öğretimsel uyarlamalara yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan çalışmaları derinlemesine incelemek amacıyla sistematik derleme şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmada yer alan çalışmaların içerisinde doktora tez çalışmasının oldukça sınırlı sayıda olduğu, araştırmaların 2009-2022 yılları arasında yapıldığı, araştırmaların çoğunlukla öğretmenlerle gerçekleştirildiği, araştırmalarda altı ayrı yöntem tercih edildiği ve yirmi ayrı ölçek, test ve liste kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 2.4. Öğretimsel uyarlama ile ilgili ulusal araştırmalar

No	Soyad-Yıl	Türü	Kademe	Katılımcı grup	Akademik başarı	Duyuşsal özellikler	Yöntem/teknik
1	Yöner (2009)	yüksek lisans tezi	ilkokul	26 kaynaştırma sınıfı öğretmeni	matematik öğretimi	-	tarama modeli
2	Kot, Sönmez, Yıkılmış ve Tekinarslan (2015)	makale	ilkokul	5 sınıf öğretmeni	SB dersi öğretimi		durum çalışması
3	Bilgiç (2018)	doktora tezi	ilkokul	sınıf öğretmenleri		öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin bilgilendirme paketi	karma desen
4	Ergin (2019)	doktora tezi	ilkokul	28 hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrenci		temel motor beceriler	deneysel çalışma
5	Yazıcıoğlu (2019)	makale	İlkokul ve ortaokul	12 rehber öğretmen		öğretimsel uyarlama çalışmaları	yarı yapılandırılmış görüşme
6	Gündoğar (2020)	yüksek lisans tezi	yükseköğretim	görme engelli 9 üniversite öğrencisi ve görme engelli öğrencilerin derslerine girmiş 10 akademisyen		öğretimsel uyarlama çalışmaları	nitel araştırma
7	Üstünel (2021)	yüksek lisans tezi	ortaokul	25 SB öğretmeni	SB dersi	öğretimsel uyarlama çalışmaları	yarı yapılandırılmış görüşme
8	Orum-Çattık, Yetkin ve Aksoy (2021)	makale	okul öncesi	OSB tanılı 10 çocuk		öğretimsel uyarlama çalışmaları	yarı yapılandırılmış görüşme
9	Üçler ve Yıkılmış (2021)	makale	ortaokul	31 Türkçe öğretmeni	Türkçe dersi		durum çalışması
10	Özkubat, Sanır ve Özmen (2021)	makale	ilkokul	15 sınıf öğretmeni		öğretimsel uyarlama çalışmaları	nitel araştırma
11	Akkuş (2022)	yüksek lisans tezi	ilkokul	18 sınıf öğretmeni		OSB'ye yönelik uyarlama çalışmaları	bütüncül çoklu durum deseni
12	Aydın ve Tuğluk (2022)	makale	okul öncesi	38 okul öncesi öğretmeni	Uyarlama Eğitim Programı (UEP)		denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deneysel deseni
13	Kurnaz ve Seçil-Karamuklu (2022)	makale	SB eğitimi öğretimsel uyarlama çalışmaları	31 araştırma			Sistematik derleme

2.6.2. Birlikte Öğretim (Co-teaching) ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Gürgür (2005) doktora tez çalışmasını eylem araştırması olarak desenlemiştir. Araştırmaya; 1 sınıf öğretmeni, özel gereksinimli 2 öğrenci ile 35 öğrencinin olduğu bir ilkokulun 2. Sınıflarından bir şube katılmıştır. Araştırma verileri; saha gözlemleri, görüşme, kontrol listeleri, bireysel değerlendirme, belge inceleme, birlikte planlama, ders planları ve günlük veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Veriler araştırma sürecinde ve sonunda çeşitli analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; işbirliği ile öğretim yaklaşımının kaynaştırma sınıfında özel gereksinimli ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Gürgür ve Uzuner (2010) çalışmalarında, iş birliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı kaynaştırma sınıfında hizmet veren özel ve genel eğitim sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uygulamalara hazırlık aşamasına, planlama toplantılarına ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiş ve araştırmaya özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı, 1 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ve ilgili sınıfın öğrencileri katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, uygulamalara hazırlık amacıyla yapılan planlama toplantıları ve araştırmacı tarafından yazılan yansıtma günlük veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenin birlikte planlama toplantılarının önemine değindiği ancak süreçte toplantılara yeterli zaman ayırmadığı veya gerçekleştirilecek derslerle ilgili detaylı bilgi veremediği tespit edilmiştir.

Kayhan (2016) doktora tezinde, birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden a) öğretimi planlama, b) öğretimi uygulama ve c) öğretimi değerlendirme becerilerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Ankara ilinde bulunan ilkokullarda, özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma ortamlarında görev yapan 3 sınıf öğretmeni ile tek denekli deneysel desenlerden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıf-içi gözlemler sonucunda birlikte öğretim yaklaşımının kaynaştırma ortamlarında etkili bir biçimde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Bayar (2017) yüksek lisans tezinde, yardımcı öğretmen modeline dayalı ilkokulda öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve öğretmen aday görüşlerini incelemeyi

amaçlamıştır. Bu amaçla, Muş ilinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni ve 12 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme metoduyla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre yardımcı öğretmen modelinin, ders verimini arttıracığı, sınıf yönetiminin kolaylaşacağı, yavaş öğrenen öğrencilerde tam öğrenmeyi sağlayacağı, öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatının olacağı ve öğretim sürecinde karşılaşılabilecek problemlere daha hızlı ve pratik çözümler üretilbileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kayhan ve Akçamete (2018) makale çalışmalarını derleme makale niteliğinde tasarlamış ve alan yazında öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini desteklemeye imkan tanıdığı belirtilen birlikte öğretim yaklaşımına dayalı modelleri incelemişlerdir. Sonuç olarak, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaların genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun öğretimsel düzenlemelerin oluşturulmasına ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dağlı-Gökbulut, Akçamete ve Güneyli (2020) makale çalışmalarında, bir ilkokulda 2. sınıfta bulunan okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde “Bir öğretmen bir yardımcı” modeli ile yürütülen birlikte öğretim uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı almış 3 öğrencinin katılımıyla yürütülmüş olan araştırma, tek denekli araştırma desenlerinden “denekler arası çoklu yoklama yöntemi” ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde “bir öğretmen bir yardımcı modeli” ile yürütülen birlikte öğretim uygulamalarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Koç (2021) doktora tezinde, bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında iş birliği ile öğretim (i-öğretim) yaklaşımını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiş ve araştırmaya; özel eğitim öğretmeni olarak araştırmacı, 1 anasınıfı öğretmeni ile birlikte, biri işitme yetersizliği olan, biri de geçici koruma statüsünde olan toplam 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama teknikleri olarak; katılımcı bilgi formu, görüşmeler, video kayıtları, ses kayıtları, gözlemler, araştırmacı günlüğü ve belgeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenler arasındaki uyumun kısa sürede sağlandığı, öğretmenlerin, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini birlikte gerçekleştirdikleri ve sürecin tamamında işbirliği sergiledikleri belirlenmiştir.

Kayhan ve Işıkdogan-Uğurlu (2022) makale çalışmaları nitel araştırma yönteminde odak grup görüşme tekniği ile desenlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının iş birliği deneyimlerine yönelik algıları irdelenmiştir. 10 öğretmen adayı ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş, katılımcıların uygulama yaptıkları sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik etkili öğretim becerileri ve iş birliği kavramlarına ilişkin deneyimleri temel alınmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcılar, uygulama yapılan okul, tür ve kademelerinde çeşitlilik sağlanması ile uygulama öğretmenliği eğitimlerinin önemine vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir.

Talas, Seçil-Karamuklu ve Türkoğlu'nun (2022) makale çalışmalarının amacı; özel gereksinimli olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitiminde kullanılan birlikte öğretim yaklaşımını tanıtmak, uygulama hazırlıkları, uygulama alt modelleri, yarar ve sınırlılıkları hakkında açıklamalarda bulunmaktır. Ayrıca çalışmada ilgili açıklamalara dayanılarak uygulamacı ve araştırmacılara yönelik öneriler de sunulmaktadır.

Tablo 2.5. Birlikte öğretim (co-teaching) ile ilgili ulusal araştırmalar

No	Soyad-Yıl	Türü	Kademe	Katılımcı grup	Akademik başarı	Duyuşsal özellikler	Yöntem/ Teknik
1	Gürgür (2005)	doktora tezi	ilkokul	1 sınıf öğretmeni, özel gereksinimli 2 öğrenci ile 35 öğrenci	akademik başarı	sosyal gelişim	eylem araştırması
2	Gürgür ve Uzuner (2010)	makale	ilkokul	1 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ve ilgili sınıfın öğrencileri			eylem araştırması
3	Kayhan (2016)	doktora tezi	ilkokul	3 sınıf öğretmeni	akademik başarı	sosyal gelişim	deneySEL desen
4	Bayar (2017)	yüksek lisans tezi	ilkokul	12 sınıf öğretmeni ve 12 öğretmen adayı	akademik başarı		yarı yapılandırılmış görüşme
5	Kayhan ve Akçamete (2018)	makale		birlikte öğretim alt modelleri			derleme çalışması
6	Dağlı-Gökbulut, Akçamete ve Güneyli (2020)	makale	ilkokul	ÖÖG tamsı olan 3 öğrenci	okuduğunu anlama becerisi		deneySEL desen
7	Koç (2021)	doktora tezi	okulöncesi	1 anasınıfı öğretmeni ile birlikte, toplam 20 öğrenci	birlikte öğretim uygulamaları		eylem araştırması
8	Kayhan ve Işıkdogan-Uğurlu (2022)	makale	özel eğitim öğretmen adayları	10 öğretmen adayı	özel eğitim personeli iş birliği		nitel araştırma yönteminde odak grup görüşme tekniği
9	Talas, Seçil-Karamuklu ve Türkoğlu (2022)	makale			birlikte öğretim yaklaşımını tanıtmak, uygulama hazırlıkları, uygulama alt modelleri, yarar ve sınırlılıkları.		Derleme çalışması

Uluslararası Araştırmalar

2.6.3. Öğretimsel Uyarlama İle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Elliott ve Marquart (2004) çalışmalarında matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde sınavlarda ek süre verilmesine ilişkin yapılan uyarlama faaliyetlerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler zaman konusunda yapılan uyarlamadan yararlanırken, normal gelişim gösteren öğrencilerin ise uyarlamadan yararlanamadığı tespit edilmiştir.

Silvia, Munk ve Bursuck (2004) araştırmalarında kişileştirilmiş not verme (Personalized Grading Plan) modelinin kaynaştırma öğrencileri için uygulanmasını araştırmışlardır. Kişileştirilmiş not verme; seçme, izleme ve ölçme ve değerlendirme adımlarını temel almaktadır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı olan ortaokula devam eden 2 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden her ikisi de okullarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanmaktadır. Araştırma sonucunda; her iki öğrencinin de BEP’de yer alan matematik becerileri ile ilgili amaçlar için varsayılan %85 ölçütüne ulaşmaları sebebiyle matematik dersi “A” ile notlandırılmıştır. Bir başka ifade ile öğrencilerin süreç içerisindeki çaba ve olumlu davranışları dolayısıyla not ile ödüllendirme gerçekleştirilmiştir.

Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan (2004) çalışmalarında okuma yazma öğretiminde uyarlanmış öğretimin öğretmen ve öğrenci gelişimi ve sınıf ortamı üzerindeki etkiyi gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada katılımcı grubu olarak bir ilköğretim okulunun 3. sınıfından eğitimlerine devam etmekte olan toplam 18 öğrenci gözlemlenerek uyarlanmış etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile elde edilirken analiz sonucunda farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler arasında öğretimin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arens (2006) araştırmasında öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uyarlanmış öğretimi dil becerilerinin geliştirilmesinde uygulama durumunu araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup veri toplama araçları; uyarlanmış öğretim yaklaşımını derslerinde kullanan iki sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen gözlemler, görüşmeler ve video kayıtlarından oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarında yer alan özel gereksinimli

bireyler için alternatif öğretim yöntemlerinden faydalandıkları, öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirmek amacıyla çeşitli uyarlanmış öğretim stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Mummaw (2010) nicel yöntemle ölçek geliştirme çalışması şeklinde gerçekleştirdiği araştırmayı, 5'li likert tipi şeklinde oluşturmuş ve 51 maddeden oluşan ölçeği Amerika Birleşik Devletlerinin kuzeyindeki bir özel eğitim okulunda 6-9. sınıflarda eğitimine devam eden toplam 34 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan uyarlamaların öğrencilerin kişisel tercihleri esas alınarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre en çok tercih edilen uyarlamalar şu şekilde sıralanabilir: 5N1K soruları, ödevler için örnek içerikler, ders içi ve ders dışı ekstra zaman. En az tercih edilen uyarlamalar ise şu şekilde sıralanabilir: çok basamaklı problemler için kontrol listeleri, rehberli içerik notları, renkli çalışma yaprakları.

Kelly (2013) gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde, ortaokul kademesinde sınıf seviyesinin gerisinde kalan öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim ile grupla öğretimi karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışma nicel araştırma yöntemi ile tasarlanmış olup yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 83 öğrenci ile sürdürülmüştür. Araştırmanın verilerini toplamak için eşleştirilmiş t testleri ve bağımsız t testleri kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar arasında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin son-test puanlarında orta derecede bir artış gösterse de incelenen konu alanlarında daha yüksek başarı gösterdiği yer almaktadır.

Kurth, Lyon ve Shogren'un (2015) bünyesinde farklı yetersizlik gruplarından öğrencisi bulunan 6 okulun 18 adet öğrencisini gözlemledikleri araştırmada öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini sağlamaya yönelik uygulamaları temel almışlardır. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının esas alındığı ilgili okullarda araştırma sonucunda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; öğretimsel düzenleme, derse katılımı destekleyen aktivite, sınıf destekleri, malzeme ve ekipman desteği ve öğrencinin seçme hakkına saygı gibi öne çıkan başlıklar kapsayıcı eğitim adına gerekli uyarlamalar olarak belirlenmiştir.

Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini'nin (2016) gerçekleştirdiği araştırma Botswana bölgesinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri uyarlama çalışmalarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, 6 adet ilköğretim okulunda toplam 12 öğretmenle görüşmeler ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmaya dahil olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için içerik uyarlamaları

yapmaya gerek duymadıkları ve normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı içeriği öğretmeye devam ettikleri, öğretmenlerden bazılarının ise ders sonrası vakitlerde ilgili öğrenciler için birtakım uyarlama faaliyetleri gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hoffman ve Duffy (2016) araştırmalarında 2006 yılında öğretmenlerin uyarlama çalışmalarını incelemek adına yürürlüğe giren Düşünceli Uyarlanabilir Öğretim (The Thoughtfully Adaptive Teaching) projesinde bulunan 51 ilkokul sınıf öğretmenin ayrıca her birinde 5 adet öğretmenin bulunduğu iki alternatif çalışma grubunun anlık uyarlamaları takip edilmiştir. İlgili araştırmada öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlamaların türü, sıklığı ve etkisi gözlenmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların 48 ders süresince gerçekleştirdikleri toplam 42 uyarlama çalışması kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların anlık uygulamaları çok az sıklıkla gerçekleştirdikleri ve en fazla uyarlamayı ise içerik öğretimi esnasında kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bir diğer araştırma bulgusuna göre, planlama ve değerlendirme süreçlerinde eğitim programının esnek olmaması, materyal yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklı olarak öğretmenlerin daha az uyarlama çalışmaları gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Parsons, Vaughn, Scales, Parsons, Davis ve Pierczynski (2017) 1975-2014 yılları arasında öğretmenlerin öğretim uyarlamaları hususunda gerçekleştirilen 64 çalışmayı inceledikleri araştırmalarında, çalışmaları yapılan uyarlamaların gücü, doğası, etkileri, engeller ve uyarlama faaliyetlerini etkileyen öğretmen faktörleri olmak üzere beş temada toplamışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenleri uyarlama faaliyetleri gerçekleştirmeye yönlendiren etkeni uyarlama öncülleri olarak dile getirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre; öğretmenlerin uyarlama öncüllerini öğrencilerin derslere karşı ilgi ve motivasyon becerilerini artırmak ve öğrencilerin öğreniminin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Troia, Tashakkori, Teddlie ve Graham (2017) tarafından 3-8. sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli olan öğrencilere yazma becerisi öğretimine yönelik gerçekleştirilebilecek uyarlama çalışmalarına ilişkin tasarlanan çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. İlgili araştırmaya 141 öğretmen dahil olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere 123 maddelik 6'lı likert tipi anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler tarafından en çok gerçekleştirilen uyarlama, yazı görevleri için fazladan verilen zaman olarak belirlenmiştir. Öte yandan

öğretmenler tarafından en az kullanılan uyarlama çalışması ise yazma becerilerini desteklemek için verilen ek çalışma yaprakları olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2.6. Öğretimsel uyarlama ile ilgili uluslararası araştırmalar

No	Soyad-Yıl	Türü	Kademe	Katılımcı grup	Akademik başarı	Duyuşsal özellikler	Yöntem/ Teknik
1	Elliott ve Marquart (2004)	makale	ortaokul	97 öğrenci	matematik becerisi		deneysel çalışma
2	Silvia, Munk ve Bursuck (2004)	makale	ortaokul	ÖÖG olan 2 öğrenci	matematik becerisi		deneysel araştırma
3	Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan, (2004)	makale	ilkokul	18 öğrenci	okuma yazma öğretimi		gözlem
4	Arens (2006)	makale	ilkokul	ÖÖG tanımlı öğrencisi olan öğretmenler	dil becerisinin gelişimi		durum çalışması
5	Mummaw (2010)	makale	ortaokul	34 öğrenci	ÖÖG’de uyarlama çalışmaları		ölçek geliştirme
6	Kelly (2013)	doktora tezi	ortaokul	83 öğrenci	sınıf seviyesinin gerisinde olan öğrencilerin desteklenmesi		nicel araştırma yarı deneysel desen
7	Kurth, Lyon ve Shogren (2015)	makale	İlkokul/ ortaokul	18 öğrenci	akademik gelişim	sosyal gelişim	gözlem
8	Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini (2016)	makale	ilkokul	12 öğretmen	ÖÖG olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları		gözlem görüşme
9	Hoffman ve Duffy (2016)	makale	ilkokul	51 sınıf öğretmeni	öğretimsel uyarlama çalışmaları		gözlem
10	Parsons, Vaughn, Scales, Parsons, Davis ve Pierczynski (2017)	makale		1975-2014 yılları arasında öğretmenlerin öğretim uyarlamaları hususunda gerçekleştirilen 64 çalışma			derleme
11	Kurniawati, Boer, Minnaert ve Mangunsoong (2017)	makale		toplam 67 öğretmen	Öğretmen eğitimi programı		deneysel araştırma
12	Troia, Tashakkori, Teddlie ve Graham (2017)	makale	ilkokul/ ortaokul	141 öğretmen	yazma becerisi		durum çalışması

2.6.4. Birlikte Öğretim (Co-teaching) ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Weiss ve Lloyd’un (2003) “Birlikte öğretim koşulları: Bir vaka çalışması” adlı makale çalışmalarında, ortaokul ve lise düzeyindeki 6 özel eğitim öğretmeni birlikte ders verdikleri sınıflarda gözlemlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Veri analizi olarak temel teori yöntemleri kullanılarak, özel eğitimcilerin birlikte öğretilen sınıflarda aldıkları roller, bu rollerin etkileri ve öğretmenlerin birlikte öğretime dahil olma sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır. İlgili özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim öğretmenine destek sağlamaktan takım öğretimine kadar uzanan, bazıları birlikte öğretimin dışına çıkan roller üstlendiği bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar; hem idare hem de öğretmen açısından birlikte öğretimden beklentilerin neler

olduğu ve öğretmenlerin birlikte öğretim programlarını uygulamak için nelere ihtiyaç duyduğu hakkında sorular gündeme getirmektedir.

Wilson ve Michaels (2006) ortaokullardaki 127'si özel gereksinimli ve 219'u da normal gelişim gösteren toplam 346 öğrenciye birlikte öğretime ilişkin algıları ile ilgili anket çalışması yapmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçla; öğrencilerin birlikte öğretimi tercih ettikleri ve diğer sınıflara kıyasla birlikte öğretim uygulanan sınıflarda daha iyi notlar aldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler, birlikte öğretim uygulamalarının yer aldığı sınıflarda daha fazla bireysel yardımın bulunduğu, çoklu öğretim yaklaşımlarının kullanıldığını ve daha fazla beceri geliştirmenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Murawski (2006) birlikte öğretim çalışmalarının uygulandığı ve birlikte öğretim çalışmalarının uygulanmadığı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını karşılaştırdığı çalışmada; her iki yönteme ilişkin sınıf ortamları arasında önemli bir farklılık yaşanmadığını ve birlikte öğretim çalışmalarının uygulandığı sınıflarda akademik anlamda bir fark bulunamamasına yönelik olarak ise birlikte öğretime yönelik öğretmenler arasında eğitim eksikliği ve bunun sonucu olarak düzensiz uygulamalardan kaynaklı olduğuna yönelik bulgulara ulaşmıştır.

Mastropieri ve Mcduffie'nin (2007) "Kapsayıcı Sınıflarda Birlikte Öğretim: Nitel Araştırma Metasentezi" adlı çalışmaları, kaynaştırma sınıflarında birlikte öğretime ilişkin 32 nitel araştırma çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında planlama süresi, öğrenci beceri düzeyi ve eğitim olmak üzere önemli gereksinimler tespit edilmesine rağmen, yardımcı öğretmenlerin genel olarak birlikte öğretimi destekledikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre geleneksel öğretimle sürdürülen sınıflarda baskın birlikte öğretim rolünün "bir öğretmen bir yardımcı" olduğu tespit edilmiştir. Bu sınıflarda özel eğitim öğretmenin genellikle ikincil bir rol oynadığı ve akran arabuluculuğu, strateji öğretimi, anımsatıcılar ve çalışma becerilerinin eğitimi ile kendini savunma becerileri ile kendini izleme gibi özel eğitim öğretmenleri için sıklıkla önerilen tekniklerin nadiren kullanıldığı tespit edilmiştir.

Hang ve Rabren (2008) "Birlikte öğretim üzerine bir inceleme: Perspektif ve etkililik göstergeleri" isimli makalelerini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 45 yardımcı öğretmen ve 58 özel gereksinimli öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama araçları olarak; anket, gözlem ve kayıt incelemeleri kullanılmış araştırma bulguları sonucunda öğrencilerin akademik

ve davranışsal performanslarında önemli farklılıklar ile birlikte öğretimin genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir öğretimsel yöntem olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cramer, Liston, Nevin ve Thousand (2010) ilkokullarda görev yapan ve birlikte öğretim modellerini kullanan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla “Bir öğretim yapan bir gözlemci öğretmen” ve “Bir öğretim yapan/bir yardımcı öğretmen” modellerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Sileo (2011) araştırmasını birlikte öğretim yaklaşımını sınıflarında kullanan sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; birlikte öğretim yaklaşımına uygun olarak derslerini sürdüren öğretmenlerin planlama aşamasında daha koordineli çalışmaya başladığı ve öğretmenlerin birbirine daha sık yardımcı olduğu ayrıca öğretmenlerin işbirliği ile iletişime açık olma düzeylerinin geliştiği görülmüştür.

Tejeda (2015) “İlkokul müdürlerinin uygulamalarının incelenmesi: Yardımcı öğretim takımlarının seçimi” isimli çalışmasında ABD’nin güneyinde yer alan büyük bir kentsel okul bölgesinde ilköğretim okulu idarecilerinin yaşadıkları deneyimleri ortak öğretmen ve yardımcı öğretmen seçme süreçleri ile ilişkili olarak incelemiştir. Araştırmada 4’lü likert tipi anket kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular; uygulama yapılan üç okulun her birinde araştırma sorusunu ele alan başlıca temaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu temalar; personel ile açık iletişim, karar verme için ekip yaklaşımı, öğretmen liderliği, ebeveyn katılımının teşvik edilmesi, yardımcı personel ile olumlu ilişki, mesleki gelişimin teşviki, yardımcı öğretmenlerin seçtiği ekip, tüm öğretim kadrosuna sunulan ortak öğretim seçeneği, ortak öğretim seçim sürecine kişisel katılım olarak sıralanabilir. Bu çalışma ile birlikte öğretim ve yöneticilik uygulamaları hususunda önemli bulgular elde edilmiştir.

Tzivnikou (2015) “Genel ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliği: heterojen sınıflarda birlikte öğretim becerilerinin geliştirilmesi” adlı makale çalışmasında bir özel eğitim öğretmenin normal bir sınıfta öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciyi desteklediği birlikte öğretime ilişkin 15 ayrı uygulamayı derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir hizmet-içi eğitimin ardından 15 genel ve özel eğitim öğretmeninden sınıflarındaki birlikte öğretim işlemlerini kaydetmeleri istenmiştir. Veriler, öz

değerlendirme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; neredeyse tüm durumlarda, eğitimci çiftleri arasındaki iş birliğinin geliştiğini, etkili stratejileri kullanarak tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet-içi eğitim bilgilerini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Stobaugh ve Gichuru'nun (2016) "Öğrenci eğitimi sırasında birlikte öğretim uygulamaları" adlı makale çalışmalarında öğrenci eğitimi sırasında birlikte öğretim anketini temel aldığı işbirliği yapan öğretmenler ve işbirliği yapmayan farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Ankette Pearson korelasyon kat sayıları, katılımcıların birlikte öğretim stratejilerini kullanmalarını ve planlama sürelerinin sayısını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenleri için birlikte öğretim stratejileri arasında daha fazla korelasyon olduğunu gösterirken lise ve yükseköğretim düzeyinde herhangi bir birlikte öğretim stratejisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre planlama süresinin miktarının, birlikte öğretim stratejilerinin hiçbiri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Goldberg (2017) "Kapsayıcı sınıflarda birlikte öğretim" adlı tez çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılarak birlikte öğretim yapılan kapsayıcı bir sınıf ortamında öğrencileri desteklemek için genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin hangi stratejileri kullandığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel sorusu; kaynaştırma sınıflarında çalışan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşan bir örneklem, öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme stili tercihlerini desteklemek için kendilerine verilen konularda nasıl etkili bir şekilde birlikte öğretilir? Bu öğrencilerin öğrenme topluluğuna anlamlı bir şekilde dahil olmaları için nasıl fırsatlar yaratılır? Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın bulguları; işbirlikçi atmosferin öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimini desteklediği ve öğretmenler ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanıdığı için birlikte öğretim modelinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalı olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre, bölge ve idarenin, her iki öğretmen için eğitim ve ortak planlama yoluyla destek sağlamanın bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kelly (2018) "Yükseköğretimde birlikte öğretim: erken kariyer akademisyeninden yansımalar" isimli makale çalışmasında birlikte öğretimin, K-12 ve lise sonrası öğrenme ortamlarında onlarca yıldır düzenli olarak pedagojik bir araç olarak kullanılmasına rağmen yükseköğretim kurumlarındaki uygulamasının son yıllarda artış gösterdiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın amacı, akademik okuryazarlık konusunda uzmanlaşmış bir akademisyenden uygulamaya yönelik eleştirel yansımalar ve öneriler sunarak üçüncü basamak öğretim ortamlarında etkili birlikte öğretim için öneriler sunmaktır. Araştırmanın, akademisyenlerin ve program yöneticilerinin, birlikte öğretimin yükseköğretim öğretim programında nasıl uygulanabileceği hususunda yönlendirmeye sahip olmaları adına rehber niteliğinde olduğu belirlenmiştir.

Birlikte öğretim ve uyarlanmış öğretime dair çalışmalarının gerek ulusal gerekse uluslararası alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde her iki yöntemin de uluslararası alanda kullanılıyor olduğu öte yandan ülkemizde öğretimsel uyarlama yöntemine dair alan yazında oldukça sınırlı sayıda çalışma yapıldığı buna ilaveten birlikte öğretim çalışmalarının ise alan yazında oldukça yeni olduğu tespit edilmiştir. Son yıllarda her iki yöneme dair uluslararası alanda özel gereksinimli bireyleri içeren çalışmalara oldukça sık rastlanmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada; ülkemizde oldukça sınırlı sayıda çalışma yapılan birlikte öğretim yöntemi ile öğretimsel uyarlama yöntemlerinin SB öğretiminde harmanlanarak kullanılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın normal öğretim yapılan sınıflarda öğrenim gereksinimleri birbirlerinden oldukça farklı olabilen ÖÖG olan öğrenciler adına oldukça yararlı bir süreç olacağı düşünülmektedir.

Tablo 2.7. Birlikte öğretim (co-teaching) ile ilgili uluslararası araştırmalar

No	Soyad-Yıl	Türü	Kademe	Katılımcı grup	Akademik başarı	Duyuşsal özellikler	Yöntem/ Teknik
1	Weiss ve Lloyd (2003)	makale	ortaokul ve lise	6 özel eğitim öğretmeni	birlikte öğretim uygulamaları		gözlem görüşme
2	Graetz, Mastropieri ve Scruggs (2005)	makale	ilkokul	25 öğrenci, 4 öğretmen	fen bilgisi eğitimi		boylamsal araştırma
3	Gately (2005)	makale			“Birlikte Öğretim Dereceleme Ölçeği (Co teaching Rating Scale)”		ölçek geliştirme
4	Wilson ve Michaels (2006)	makale	ortaokul	127’ si özel gereksinimli ve 219’ u da normal gelişim gösteren toplam 346 öğrenci		birlikte öğretime ilişkin algı	nicel araştırma
5	Murawski (2006)	makale		birlikte öğretim çalışmalarının uygulandığı ve uygulanmadığı sınıflar			yarı deneysel desen
6	Mastropieri ve Mcduffie (2007)	makale		32 nitel araştırma	kapsayıcı sınıflarda Birlikte Öğretim		derleme çalışması
7	Hang ve Rabren (2008)	makale	özel gereksinimli öğrenciler	45 yardımcı öğretmen ve 58 özel gereksinimli öğrenci	akademik gelişim	sosyal gelişim	anket
8	Cramer, Liston, Nevin ve Thousand (2010)	makale	ilkokul	ilkokul öğretmenleri			görüşme
9	Sileo (2011)	makale	ilkokul ve ortaokul	sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenleri			gözlem
10	Jeannette ve Tejada (2015)	makale	ilkokul	3 ayrı okulda görev yapan idareciler		yardımcı öğretim takımlarının seçimi	nicel araştırma/ anket çalışması
11	Tzivnikou (2015)	makale	ilkokul	15 genel ve özel eğitim öğretmeni	ÖÖG olan öğrencilerin akademik gelişimleri		gözlem görüşme
12	Stobaugh ve Gichuru (2016)	makale	ortaokul	farklı branş öğretmenleri	öğrenci eğitimi sırasında birlikte öğretim uygulamaları		nicel araştırma/ anket çalışması
13	Goldberg (2017)	tez çalışması	ilkokul ve ortaokul	genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri			nitel araştırma
14	Kelly (2018)	makale	yükseköğretim	akademisyenler	yükseköğretimde birlikte öğretim		nitel araştırma

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tasarlandığı yöntem ve deseni ile ilgili açıklamalara, araştırmanın çalışma grubunda kimlerin yer aldığına ayrıca verilerin hangi araçlarla toplandığına, uygulama sürecine ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birarada kullanıldığı karma yöntem ile tasarlanmıştır. Karma yöntem, araştırmacının nicel ve nitel araştırma tekniklerini, metotlarını, yaklaşımlarını, kavramlarını ya da dilini tek bir araştırmada birleştirdiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemin en güçlü yanı; nicel ya da nitel verilerin tek bir desen olarak kullanıldığında ön yargı ve eksiklikler içerebildiği öte yandan ilgili verilerin birlikte kullanıldığında ise her bir veri grubundaki eksikliklerin tamamlanması olarak ifade edilebilir (Creswell, 2016; Mills ve Gay, 2016).

Karma yöntemde verilerin hangi sıra ile toplanacağına dair desenler bulunmaktadır. Bu desenlerden birincisi; aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, ikincisi; aşamaların ilişkisel önceliği, üçüncüsü; aşamaların zamanlanması, dördüncüsü ise; aşamaları birleştirme işlemleri olarak sıralanabilir (Creswell ve PlanoClark, 2015). Bu araştırmada nicel ve nitel aşamaların etkileşimli olduğu ilk olarak öğrencilerin akademik başarıları, SB dersine yönelik tutumları ve becerilerine yönelik nicel yöntemle başlanmış ardından uyarlanmış birlikte öğretime ilişkin sonuçları ortaya koymada nitel yöntemin kullanıldığı ve verilerin yorumlama sırasında tüm verilerin birleştirildiği eşzamanlı üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2003), araştırmacılarının tercih edebilecekleri başlıca altı temel tasarım bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan üçü; sıralı açıklayıcı tasarım, sıralı araştırmacı tasarım ve sıralı dönüşümsel tasarım olmak üzere sıralı yapılan tasarımlarken; eşzamanlı üçgenleme, eşzamanlı iç içe geçmiş ve eşzamanlı dönüşümsel tasarımlar ise eşzamanlı tasarımlar olarak belirtilmektedir. Eşzamanlı tasarımlardan olan eşzamanlı üçgenleme tasarımında nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanıp analiz edilmektedir (Creswell ve Plano Clark 2015; Creswell, 2015). Öncelik her iki veri türü için eşit olmakla birlikte veri analizi genellikle ayrı ayrı yapılmakta ve verilerin yorumlanması esnasında ise birleştirme gerçekleştirilmektedir. Birleştirme, verilerin üçgenlemesi yani birbirine ne derece yakın olduğunun tartışılmasıdır. Bu tasarımın, araştırma

bulgularını doğrulamak ve güçlendirmek açısından faydalı olduğu düşünülmektedir (Creswell, 2003). Bu bağlamda, bu araştırmada nicel ve nitel bulgulara ilişkin veri analizi ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve verilerin yorumlanması esnasında nicel ve nitel bulgular birleştirilmiştir.

3.1.1.Araştırmanın Nicel Bölümü

Nicel araştırmalar, olay ve olguların dışarıdan ölçülünerek, gözlemlenerek veya deney yapılarak, betimleme ya da nedensellik yoluyla gerçeklere ulaşılmaya çalışıldığı araştırmalardır (Arıkan, 2011). Bu araştırmada nicel bölüm deneysel desenle tasarlanmıştır. Deneysel desenler, neden sonuç ilişkilerinin belirlenebilmesi amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlem yapılmasını gerektiren verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2008). Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda bir veya daha fazla kontrol grubu ve deney grubu olarak adlandırılan eşdeğer gruplar seçilmektedir. Deney sürecinde, deney grubuna özel davranımlar yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir özel davranımda bulunulmamaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön-test ve uygulama sonrasında yapılan son-testlerle deney grubunda kullanılan tekniğin deney grubu üzerindeki etkililiği araştırılmaktadır (Çepni, 2009). Deneysel desenler, denek sayısına göre; tek denekli ve çok denekli desenler, bağımsız değişken sayısına göre; tek faktörlü ve çok faktörlü, deneme koşullarına göre; gruplar arası, gruplar içi ve karışık desenler ile deneklerin seçilme yöntemine göre; eşleştirme ve seçkisiz atama olarak çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu araştırma, uyarlanmış birlikte öğretimin öğrencilerin SB dersinde başarı, tutum ve becerilerine etkisini belirlemek amacıyla çok denekli desenlerden yarı-deneysel, bağımsız değişken sayısına göre tek faktörlü desen, deneklerin seçilme yöntemine göre ise grupların eşleştirilmesi olarak tasarlanmıştır.

Araştırmanın deneysel süreci yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Yarı deneysel desenler, deneysel işlem gruplarına ve karşılaştırma gruplarına rastgele paylaşımının yapılmadığı araştırma desenleridir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019; Robson, 2015). Araştırmanın deneysel deseni, deney ve kontrol grubunun eşleştirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel işlem aşamasında deney grubunda yer alan öğrencilere uyarlanmış birlikte öğretim etkinlikleri uygulanarak SB dersleri sürdürülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamaları ile SB dersleri sürdürülmüştür. Öte yandan bir diğer tanımda olduğu gibi yarı deneysel desenler özellikle ülkemizdeki gibi merkezi eğitimin uygulandığı ve sınıfların araştırmacılar tarafından rastgele atama yoluyla oluşturulmasının

mümkün olmadığı eğitim sistemlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Çepni, 2009). Buradan hareketle araştırmanın deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yoluyla oluşturulamamıştır. Son olarak araştırmanın son-test aşamasında ise gruplara ön-test aşamasında uygulanan becerilere yönelik testler ve akademik başarı testi uygulanarak araştırmanın deneysel işlem adımı tamamlanmıştır. Bu araştırmanın bir, iki, üç ve dört numaralı soruları bu kapsamda değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci sorusunda yer alan akademik başarı, ikinci sorusunda yer alan SB dersine yönelik tutum, üçüncü sorusunda yer alan sosyal katılım becerisi ve dördüncü sorusunda yer alan karar verme becerisi için deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test uygulamalarına yer verilmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Bölümü

Tek bir veri toplama aracından ziyade birden fazla veri toplama aracının kullanılması nitel araştırmanın bir gereğidir (Büyüköztürk vd., 2019). Nitel araştırmacılar tek bir veri kaynağına güvenmekten çok, mülakatlar, gözlemler ve dokümanlar gibi çoklu biçimlerde veri toplamaktadır (Creswell, 2016). Öztürk'e (2014) göre birden fazla veri toplama aracı kullanılarak bir veri toplama aracının dezavantajı başka bir veri toplama aracıyla ortadan kaldırılmış olmaktadır. Bu sayede araştırmanın nitel araştırma bölümünün her adımında kullanılacak olan araştırmacı gözlem formu ve araştırmacı günlüğü, öğretmen gözlem ve görüşme formları, öğrenci ve aile görüşme formları ile öğrenci günlükleri ile çalışmanın tüm ana hususlarıyla ele alınarak araştırılması için imkan sağlanmıştır.

Araştırma yeni yaklaşımları deneme amacı taşıdığından nitel araştırma bölümünde eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması yaşanan bir sorunun ya da sorunların çözümü için getirilen önerilerin uygulamaya döküldüğü bir araştırma modelidir. Bu sebeple eylem araştırması teoride oluşturulan birtakım kuramların kağıt üzerinde kalmasını önleyerek uygulama alanında işe yarayıp yaramadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Karadağ, 2010; Mills, 2003). Buradan hareketle, bu çalışmada benimsenen eylem araştırması modeli ile uyarlanmış birlikte öğretim yöntemlerinin SB dersinde uygulanabilme ve uygulandığı durumlarda ne gibi sonuçlar ortaya çıkabileceğinin saptanabilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış oldukları etkinlikleri SB öğretmenleri ile birlikte uygulamaya geçirmiştir.

Eylem araştırması hem uygulamanın hem de araştırmanın birlikte yapıldığı uzun ve ayrıntılı çalışmalar içeren süreç odaklı bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008;

Costello, 2007). Öztürk'e (2014) göre, eylem araştırması süreci; planlama, planı uygulamaya geçirme, uygulama sonuçlarını gözleme ve bu sonuçları inceleyerek araştırma sürecinin yeniden planlanması mantığıyla hareket etmektedir. Bu sebeple araştırma süreci boyunca toplanan verinin sürekli olarak yorumlanması ve buna uygun olarak sürecin yeniden planlanarak bu planların uygulamaya konulması gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırma süreci boyunca araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, öğretmenlerin gerçekleştirdiği planlama ve değerlendirme oturumları süresince uygulama adımları sürekli olarak gözden geçirilmiş ve gerekli görülen durumlarda çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Son yıllarda toplumumuzda ÖÖG olan öğrencilere yönelik bilincin artması ve bu öğrencilerin eğitimleri hususunda gösterilmesi gereken hassasiyet zorunluluğu öte yandan eğitimde meydana gelen değişim ve dönüşümler ile yeni ve farklı uygulamalara erişim gereksinimi alternatif yöntemlere olan ilgiyi oldukça artırmıştır. Uyarlanmış birlikte öğretim çalışmaları gerek ÖÖG olan öğrenciler gerekse normal gelişim gösteren öğrenciler ile farklı yetersizlik grubuna sahip öğrenciler olmak üzere birçok alanda kullanılabilir işlevsel yöntemler olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla öğretimsel uyarılma ve birlikte öğretim yaklaşımları ile mevcut öğretim sisteminde devam ettirilmekte olan sürecin aksayan yönlerini belirlemek ayrıca alternatif uygulamalar ile aksayan öğretimsel süreci geliştirmek ve ilgili süreci ilerletmek amaçlanmıştır. Bu ifadeden yola çıkarak araştırmada; öğretmen görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri, aile görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve araştırmanın tüm kapsamı ortaya konulmuştur. Araştırmada yer verilen eylem araştırmasının kendi içerisinde çeşitli süreçleri bulunmaktadır. İlgili süreçlere aşağıda yer verilmiştir.

3.1.2.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması; araştırma problemini belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve bir eylem planı gerçekleştirme biçiminde dört aşamada ele alınmaktadır (Mills, 2003).

1. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi: Eylem araştırması, araştırılmak istenen bir problem durumu ya da uygulama sürecinde açığa çıkarılması gereken bir hususun belirlenmesi ile başlamaktadır. Bu sürecin başlangıcında araştırma gerçekleştirilmek istenen alanın/konunun tespit edilmesi önemlidir (Mills, 2003). Eylem araştırması için problemin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan üç olası yol bulunmaktadır. Bunları, “bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışmak ya da değerlendirmek”, “bir sorun belirlemek ve bu probleme ilişkin araştırmalar

yapmak” ve “bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemek” olarak sıralamak mümkündür (Johnson, 2005). Bu araştırma ile SB dersinde uyarlanmış birlikte öğretim yaklaşımlarının araştırmanın bağımlı değişkenlerini içeren ÖÖG olan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisini ve araştırmacının süreç içerisindeki gözlemleri ile diğer paydaşların uzman görüşleri ve sosyal geçerliğin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple, eylem araştırmasında yeni bir öğrenme yaklaşımının denenmesi söz konusu olduğu için Johnson’ın (2005) araştırma probleminin belirlenmesindeki “bir öğretim ya da tekniğini çalışma ve değerlendirme” başlığına yönelik olarak tasarlandığı öngörülebilir.

2.Verilerin Toplanması: Eylem araştırmasında sistematik veri toplama süreci gerçekleştirildiği için araştırmaya başlamadan önce ne tür verilerin nasıl ve ne sıklıkta toplanacağına karar verilmektedir (Kuzu, 2005). Araştırma sürecine başlamadan önce veri toplama yöntemleri ve içerikleri belirlendikten sonra bu verilerin hangi sıklıkta ve kimler tarafından ne kadar süre ile toplanacağı araştırmacı tarafından planlanmıştır. Bahsi geçen veri toplama araçlarından “3.3.Veritoplama Araçları” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiştir.

3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması: Eylem araştırmalarında veri analizi süreklilik gösterdiğinden, veri toplama ile veri analizi eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Verilerin analizi araştırmacıya verilerin niteliği ve yeterliğine yönelik fikir de verebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öte yandan Kuzu’ya (2005) göre, eylem araştırmasının en önemli aşamalarından birini oluşturan verilerin analizi ve yorumlanması aşaması tam, doğru ve güvenilir biçimde toplanan verilerin araştırmacı tarafından özetlendiği bir girişim olmakla beraber araştırmacı verileri toplarken ve ilgili verileri analiz ederken ortaya çıkan temaları ve kategorileri belirlemektedir. Bu sayede analitik tümevarımsal bir bakış elde edilmiş olmaktadır.

4. Eylem Planının Geliştirilmesi: Bu aşamada uygulama sonuçlarına göre problemin çözümüne yönelik yeni bir eylem planı ortaya konulabilir ya da uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki aşama planlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Johnson’a (2005) göre, eylem araştırmasının bu aşamasında eylemin genel planının yapılması gerekmektedir. Eylem planında atılacak adımlar, bu adımların süreleri ve uygulama zamanları açık olarak belirlenmelidir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi seçilmesinin gerekçeleri arasında; araştırma süreci boyunca okul idaresinin, sınıf rehber öğretmenlerinin, SB öğretmenlerinin ve öğrencilerin araştırma sürecini yürüten araştırmacı ile sürekli olarak işbirliği göstermesi gerekliliğidir. Araştırma okullarının seçilmesinde ilgili okullarda 5. sınıf şube sayısının fazla olması, okul yönetimi ve SB öğretmenlerinin çalışma için gönüllü olmaları ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde farklı bir yöntemle maruz kalmamış olma durumları etkili olmuştur. Bu sebeplerden dolayı araştırmanın çalışma grubunu Sivas ili merkez ilçesindeki dört devlet ortaokulunda 2022/2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde eğitimlerine 5. sınıfta devam eden ÖÖG olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama boyutu tüm sınıf öğrencilerini sürece dahil edecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırmanın dört farklı okulda yürütülecek olmasının, öğretimsel uyarılma ve birlikte öğretim çalışmalarının etkililiğini yansıtmada önemli oranda katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Deney grupları sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel anlamda şehrin orta seviyesinde yer alan semtlerinden tercih edilmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilen okulların bölgesel olarak benzer unsurlara sahip olmasının; sosyokültürel, eğitim ve gelir düzeyi gibi farklılıkları içeren değişken unsurların araştırmadaki deney ve kontrol grupları arasındaki farkı olabildiğince azaltabileceği varsayılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde birbirlerine olan benzerlik düzeylerini test etmek amacıyla ön-test puan farkları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Grupların ön-test puanlarına ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu Ön-test	18	10,48	3,48	1,459	,427
Kontrol Grubu Ön-test	17	11,00	4,129	1,459	,427

p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 3.1.'de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön-test puanlarının sonuçları görülmektedir. Tabloya göre deney grubu ön-test ve kontrol grubu ön-test akademik başarı puanları arasında (p=,427) p değeri 0.05'den büyük olmasından dolayı gruplar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda grupların ön-test puanlarının benzer olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SB tutum ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Grupların ön-test puanlarına ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SB tutum ölçeği ön-test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu Ön-test	18	118,28	12,011	1,470	0,25
Kontrol Grubu Ön-test	17	111,65	21,021	1,470	0,25

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 3.2.'de deney ve kontrol gruplarının SB tutum ölçeği ön-test puanlarının sonuçları görülmektedir. Tabloya göre deney grubu ön-test ve kontrol grubu ön-test SB tutum ölçeği puanları arasında ($p=0,25$) p değeri 0.05'den büyük olmasından dolayı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda grupların ön test puanlarının benzer olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal katılım becerileri ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Grupların ön-test puanlarına ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön-test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu Ön-test	18	38,00	5,499	-,227	,661
Kontrol Grubu Ön-test	17	38,47	5,724	-,227	,661

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 3.3.'de deney ve kontrol gruplarının sosyal katılım becerilerinin ön-test puanlarının sonuçları görülmektedir. Tablo 3.3.'e göre deney grubu ön-test ve kontrol grubu ön-test sosyal katılım becerileri puanları arasında ($p=,661$) p değeri 0.05'den büyük olmasından dolayı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda grupların ön-test puanlarının benzer olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin karar verme becerileri ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Grupların ön-test puanlarına ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ön-test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney Grubu Ön-test	18	37,33	5,971	-,937	,171
Kontrol Grubu Ön-test	17	38,94	3,897	-,937	,171

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 3.4.'te deney ve kontrol gruplarının karar verme becerilerinin ön-test puanlarının sonuçları görülmektedir. Tablo 3.4.'e göre deney grubu ön-test ve kontrol grubu ön-test karar verme becerileri puanları arasında ($p = ,171$) p değeri 0.05'den büyük olmasından dolayı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilebilir. Grupların ön test puanlarının benzer olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, grupların birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Şubelerinde uygulama gerçekleştirilecek olan öğretmenler öğrencilerinin derse olan ilgi ve tutumunu artırmaya yönelik güncel yöntem ve yaklaşımları öğrenmek ve derslerinde kullanmak için gönüllü olmuşlardır. Bununla birlikte, seçilen okulların okul idarecilerinin de eğitime, akademik çalışma ve mesleki ilerlemeye önem veren eğitimciler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının tespit edilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda her iki grupta yer alan öğrencilerin okuma yazma biliyor olması, okul devamlılığında düzenliliğin olması, verilen yönergeleri yerine getirebiliyor olma gerekliliği ve daha önce alternatif bir öğretimsel yöntemle maruz kalmamış olmaları gibi unsurlar gözlemlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğrenciler belirlenirken araştırmacının gerçekleştirdiği sınıf-içi gözlem süreci ve öğretmen görüşleri de etkili olmuştur. Araştırmanın deney grubunda, 2 ayrı okulun 7 ayrı sınıfında bulunan 5. sınıfa devam eden ÖÖG olan toplam 18 öğrenci, kontrol grubunda ise, 2 ayrı okulun 6 ayrı sınıfında ve 5. sınıfa devam eden ÖÖG olan 17 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın uygulaması deney grubu için 5. sınıfları içeren 7 sınıf; A okulu (a, b, c, d ve e sınıfları) ve B okulu (a ve b sınıfları) ile kontrol grubu için ise 5. sınıfları içeren 6 sınıftan; C okulu (a ve b sınıfları) ile D okulu (a, b, c ve d sınıfları) belirlenmiştir.

Deney grubu uygulamalarının yapıldığı okullarda süreç SB öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmanın deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin tamamı araştırmada gizlilik esasına bağlı kalmak suretiyle kendilerine verilen kodlarla anılmaktadır. Araştırmada öğrenciler; Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde, öğretmenler; E1, E2, E3 şeklinde ve aileler ise; A1, A2, A3 şeklinde kodlanmıştır. Aşağıda deney grubunda yer alan ÖÖG olan öğrencilerin araştırmacı gözlemlerinden ve öğretmen öğrenci görüş formundan elde edilen bilgilerine yer verilmiştir.

Deney Grubu Öğrencileri:

Ö1: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 12 yaşındadır. Öğrenci toplamda beş kardeştir. Öğrencinin kendinden büyük dört kardeşi vardır. Öğrencinin süregelen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Evde annesi, babası, üç ablası, bir abisi ve kendisi olmak üzere toplam yedi kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası kasap annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin dışa dönük olduğu ve akran iletişiminin iyi olduğu tespit edilmiştir.

Ö2: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda iki kardeştir. Kendinden küçük bir kardeşi vardır. Öğrencinin astım ve bronşit gibi süregelen rahatsızlıkları vardır. Evde annesi, babası ve kardeşi olmak üzere toplam dört kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası yurt dışında inşaat sektöründe çalışmakta annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin içine kapanık ve yönlendirmeye ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Ö3: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda dört kardeştir. Öğrencinin iki abisi ve bir ablası vardır. Öğrencinin süregelen rahatsızlığı bulunmamaktadır. Evde annesi, babası, iki abisi ve kendisi olmak üzere toplam beş kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası bisiklet işletmecisi annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin sınıfta meydana gelen olumsuz durumlara ilişkin sınıf arkadaşları tarafından hedef gösterildiği ve etiketlendiği tespit edilmiştir.

Ö4: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 12 yaşındadır. Öğrencinin süregelen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Öğrencinin kendinden büyük dört tane ablası vardır. Evde annesi, babası, dört ablası ve kendisi olmak üzere toplam yedi kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası hastabakıcı annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin özgüveninin düşük olduğu ve genel olarak içine kapanık gözüktüğü tespit edilmiştir.

Ö5: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda iki kardeştir. Kendinden büyük bir kardeşi vardır. Öğrencinin akdeniz ateşi (fmf) rahatsızlığı bulunmaktadır. Ailede annesi, babası, kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam dört kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası servis şoförü annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin dersten çok kopuk olmadığı ancak arka sıralarda oturduğu için diğer arkadaşları tarafından dikkatinin sık sık dağıldığı gözlemlenmiştir.

Ö6: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 12 yaşındadır. Öğrenci toplamda iki kardeştir. Kendinden küçük bir kardeşi vardır. Öğrencinin süreğen herhangi bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Ailede annesi, babası, kardeşi ve kendisi olmak üzere dört kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası çalışmamakta annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin oldukça sosyal olduğu ancak akademik anlamda yoğunlaştırılmış ek öğretime ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Ö7: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 12 yaşındadır. Öğrenci toplamda üç kardeştir. Öğrencinin süreğen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Evde annesi, babası, iki ablası ve kendisi olmak üzere toplam beş kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası market sektöründe çalışmakta annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin içine kapanık olduğu ve özgüven konusunda desteklenmesi gerektiği görülmüştür.

Ö8: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci tek çocuktur. Öğrencinin süreğen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Evde annesi, babası ve kendisi olmak üzere toplam üç kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası memur annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin derse katılım gösterdiği ancak dikkatinin çabuk dağıldığı tespit edilmiştir.

Ö9: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrencinin süreğen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Öğrencinin kendinden küçük bir kardeşi vardır. Evde annesi, babası, kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam dört kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası esnaf annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin derslerde dalgın olduğu ve ders dışı farklı şeylerle daha yoğun olarak ilgilendiği görülmüştür.

Ö10: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda üç kardeştir. Öğrencinin süreğen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Evde annesi, babası, ablası, kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam beş kişi yaşamaktadır. Öğrencinin

babası mermer sanayisinde çalışmakta annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin derslere katılım gösterdiği ancak daha fazla cesaretlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Ö11: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrencinin süregelen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Öğrencinin kendinden küçük iki kardeşi vardır. Evde annesi, babası, iki kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam beş kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası maden mühendisi annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin derslere katılım gösterdiği ancak arka sırada oturduğu için dikkatinin diğer arkadaşları tarafından sıklıkla dağıtıldığı görülmüştür.

Ö12: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrencinin süregelen bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Öğrencinin kendinden büyük bir kardeşi vardır. Evde annesi, babası, babaannesi, kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam beş kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası lokanta işletmecisi annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin günün ilk saatlerinde genellikle uykulu olduğu, derslere katılım gösterdiği ancak arka sırada oturduğu için dikkatinin diğer arkadaşları tarafından sıklıkla dağıtıldığı görülmüştür.

Ö13: A okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 12 yaşındadır. Öğrenci toplamda iki kardeştir. Kendinden küçük bir kardeşi vardır. Öğrencinin süregelen herhangi bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Ailede annesi, babası, dedesi, anneannesi, kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam altı kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası belediyede işçi annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin sınıf-içi soru cevaplarına katılmaya istekli olduğu ancak söz aldığı anda genellikle soruya uygun cevaplar yerine gündelik hayattan farklı konularla ilgili konuşmak istediği görülmüştür.

Ö14: B okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda altı kardeştir. Kendinden küçük beş kardeşi vardır. Öğrencinin süregelen herhangi bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin bilinçli olarak uygunsuz davranışlarda (kitap açmama, okuma metnini takip etmeme, verilen yönergelere uymama) bulunduğu gözlemlenmiş ve öğrencinin bireysel ilgiye ve desteğe ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Ö15: B okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda beş kardeştir. Kendinden büyük dört kardeşi vardır. Öğrencinin süregelen herhangi bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Ailede annesi, babası, dört kardeşi ve kendisi olmak

üzere toplam yedi kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası inşaat sektöründe çalışmakta annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin derslere ilgisinin olduğu ancak arka sıralarda oturması nedeniyle derslerde akran uyarısına fazlaca maruz kaldığı ve bu sebeple dikkatinin çabuk dağıldığı gözlemlenmiştir.

Ö16: B okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda beş kardeştir. Kendinden büyük dört kardeşi vardır. Öğrencinin süregelen herhangi bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Ailede annesi, babası, dört kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam altı kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası yurtdışında inşaat sektöründe çalışmakta annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin içine kapanık olduğu ve derslerde cesaretlendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Ö17: B okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda iki kardeştir. Kendinden küçük bir kardeşi vardır. Öğrencinin süregelen herhangi bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Ailede annesi, babası, babaannesi, kardeşi ve kendisi olmak üzere toplam beş kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası şoför annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin özellikle günlük hayatla ilgili konularda derse katılım göstermek istediği görülmüştür.

Ö18: B okulu 5. sınıfına devam etmekte olan öğrenci ÖÖG tanılı ve 11 yaşındadır. Öğrenci toplamda üç kardeştir. Kendinden büyük iki kardeşi vardır. Öğrencinin süregelen herhangi bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Ailede annesi, babası, abisi ve kendisi olmak üzere dört kişi yaşamaktadır. Öğrencinin babası fabrikada çalışmakta annesi ise ev hanımıdır. Sınıf gözlemlerinde öğrencinin içine kapanık olduğu ve cesaretlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin, 11 veya 12 yaşlarında olduğu, öğrencilerin genel olarak herhangi bir süregelen hastalıklarının olmadığı, öğrencilerin birden çok çocuğa sahip olan ailelerde buldukları, genel itibari ile çekirdek ailede yaşadıkları, babalarının hizmet sektöründe çalıştığı, annelerinin ise ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde öğrencilerin genel olarak derslerde çekingen ve içine kapanık olduğu, arkadaşları ile olan ilişkilerinde özgüvenlerinin düşük olduğu ayrıca öğrencilerin genel itibariyle arka sıralarda oturdukları gözlemlenmiştir.

Tablo 3.5. Deney grubu öğrencilerini tanımaya yönelik ilgi envanteri

Öğrenci	En sevdiği ders/dersler	En zorlandığı ders/ dersler	En sevdiği serbest zaman etkinlikleri	Çalışma tercih şekli	En iyi öğrenme yolu	Boş vakitlerini değerlendirdiği kişi/kişiler	Okula gelirken ki his
Ö1	Sosyal B., Fen B.	Matematik, İngilizce	Arkadaşlarıyla oynamak	Yalnız	Dinleyerek	Ailemle	Mutlu
Ö2	Sosyal B.	İngilizce, Fen B.	Resim yapmak	Arkadaşlarıyla	Okuyarak	Yalnız	Mutlu
Ö3	Sosyal B.	-	Futbol	Grupla	Dinleyerek	Arkadaşlarıyla	Mutlu
Ö4	Matematik, Sosyal B., Türkçe	Matematik	Top oynamak	Grupla	Dinleyerek	Arkadaşlarıyla	Kararsız
Ö5	Beden E., Türkçe, Sosyal B.	İngilizce	Tek kale maç yapmak	Arkadaşlarıyla	Yaparak-yaşayarak	Arkadaşlarıyla	Mutlu
Ö6	Sosyal B.	Matematik	Oyun oynamak	Grupla	Okuyarak	Ailemle	Mutlu
Ö7	Beden E., Sosyal B., Türkçe	İngilizce	Futbol oynamayı	Arkadaşlarıyla	Dinleyerek	Arkadaşlarıyla	Mutlu
Ö8	Sosyal B., Matematik, Türkçe	İngilizce	Dersime çalışmak	Grupla	Dinleyerek	Ailemle	Mutlu
Ö9	Matematik, Fen B., Beden E., Din Kültürü	Bilişim, Türkçe, İngilizce	Voleybol kursu	Arkadaşlarıyla	Okuyarak	Ailemle	Mutlu
Ö10	Beden E., Sosyal B., Matematik	İngilizce	Futbol oynamak, resim yapmak	Arkadaşlarıyla	Okuyarak	Ailemle	Mutlu
Ö11	Beden E., İngilizce, Sosyal B.	Resim	Oyun oynamayı	Yalnız	Yaparak-yaşayarak	Arkadaşlarıyla	Kararsız
Ö12	Beden E., Sosyal B., Türkçe, İngilizce	İngilizce	Arkadaşlarıyla top oynamak	Yalnız	Okuyarak	Ailemle	Mutlu
Ö13	Sosyal B., Beden E., Matematik	İngilizce	Futbol oynamak	Yalnız	Dinleyerek	Ailemle	Mutlu
Ö14	Müzik, Resim, Bilişim	Matematik	Oyun oynamak, şarkı dinlemek	Arkadaşlarıyla	Dinleyerek	Arkadaşlarıyla	Mutlu
Ö15	Sosyal B., Fen B.	Matematik	Oyun oynamak	Arkadaşlarıyla	Dinleyerek	Ailemle	Mutlu
Ö16	Resim, Beden E.	Matematik, Türkçe	Konuşup futbol oynamak	Arkadaşlarıyla	Okuyarak	Ailemle	Mutlu
Ö17	Sosyal B.	Matematik	Kitap okumak ve test çözmek	Grupla	Yaparak-yaşayarak	Ailemle	Mutlu
Ö18	Sosyal B., Fen B., Türkçe	Matematik, İngilizce	Film izlemek	Arkadaşlarıyla	Okuyarak	Arkadaşlarıyla	Mutlu

Uygulama öncesi süreçte araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan öğrencileri tanımaya yönelik ilgi envanteri hazırlanmış ve ilgili envanter öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin ilgi envanterlerine belirttikleri görüşler araştırmacı tarafından her

bir öğrenciye ilişkin hazırlanan “Öğrenci kimlik kartları”na yazılmıştır. Uygulama öncesi araştırmacı gözlemleri ve öğrencileri tanımaya yönelik ilgi envanteri sayesinde hazırlanan öğrenci kimlik kartları ile birlikte araştırmacı, öğrencilere yönelik daha detaylı bilgi edinmiş ve uygulama sürecini öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak yönlendirmiştir.

Tablo 3.6. Deney grubu öğrencilerini tanımaya yönelik öğrencilerin ilgi alanları

İlgi Alanları	İlgileniyorum	Biraz İlgileniyorum	İlgilenmiyorum
Dans etmek	Ö2, Ö4, Ö1, Ö6, Ö9, Ö8, Ö17, Ö18,	Ö12, Ö3, Ö5, Ö16,	Ö11, Ö13, Ö7, Ö10, Ö15, Ö14,
Film izlemek	Ö12, Ö11, Ö13, Ö1, Ö5, Ö9, Ö8, Ö18, Ö14,	Ö2, Ö3, Ö17, Ö16, Ö15,	Ö4, Ö7, Ö6, Ö10,
Bilgisayar/tablet oyunları	Ö12, Ö13, Ö4, Ö1, Ö10, Ö18, Ö16, Ö14,	Ö11, Ö2, Ö3, Ö7, Ö6, Ö5, Ö9, Ö15,	Ö8, Ö17, Ö15,
Müzik dinlemek	Ö2, Ö4, Ö3, Ö1, Ö7, Ö6, Ö5, Ö10, Ö9, Ö8, Ö17, Ö18, Ö16, Ö14,	Ö12, Ö13, Ö15,	Ö11,
Sportif faaliyetler	Ö12, Ö13, Ö2, Ö1, Ö7, Ö5, Ö10, Ö9, Ö8, Ö17, Ö18,	Ö4, Ö16, Ö15,	Ö11, Ö3, Ö6, Ö14,
Şiir okumak	Ö13, Ö4, Ö7, Ö10, Ö8, Ö17, Ö18,	Ö12, Ö2, Ö3, Ö1, Ö6, Ö5, Ö9, Ö15,	Ö11, Ö16, Ö14,
Bilim	Ö12, Ö13, Ö4, Ö3, Ö6, Ö5, Ö10, Ö8, Ö17,	Ö1,	Ö11, Ö2, Ö7, Ö9, Ö18, Ö16, Ö15, Ö14,
Belgesel izlemek	Ö12, Ö4, Ö3, Ö1, Ö6, Ö5, Ö10, Ö17, Ö18,	Ö10, Ö9, Ö16,	Ö11, Ö13, Ö2, Ö7, Ö8, Ö15, Ö14,
Resim yapmak	Ö12, Ö13, Ö2, Ö4, Ö3, Ö1, Ö6, Ö10, Ö9, Ö17, Ö18, Ö15, Ö14,	Ö5,	Ö11, Ö7, Ö8, Ö16,
Kitap okumak	Ö12, Ö13, Ö2, Ö4, Ö3, Ö1, Ö7, Ö6, Ö10, Ö9, Ö8, Ö17, Ö18, Ö15, Ö14,	Ö11, Ö5, Ö9,	Ö16,
Bulmaca çözmek	Ö12, Ö11, Ö13, Ö2, Ö4, Ö3, Ö1, Ö7, Ö5, Ö9, Ö8, Ö17, Ö18, Ö14,	Ö6, Ö10, Ö16, Ö15,	
Karikatür çizmek	Ö12, Ö2, Ö4, Ö3, Ö1, Ö5, Ö17, Ö14,	Ö13, Ö10, Ö18,	Ö11, Ö7, Ö6, Ö8, Ö16, Ö15,
Tiyatro izlemek	Ö13, Ö2, Ö4, Ö1, Ö10, Ö8, Ö18, Ö16,	Ö11, Ö3, Ö6, Ö5, Ö9, Ö14,	Ö12, Ö7, Ö17, Ö15,
Hayvan beslemek	Ö12, Ö13, Ö2, Ö3, Ö1, Ö6, Ö5, Ö10, Ö8, Ö18, Ö16, Ö15, Ö14,	Ö4, Ö7, Ö17,	Ö11, Ö9,
Arkadaşlarla vakit geçirmek	Ö12, Ö11, Ö13, Ö2, Ö1, Ö7, Ö6, Ö5, Ö10, Ö17, Ö18, Ö16, Ö15, Ö14,	Ö3,	Ö4, Ö9, Ö8,
Bireysel vakit geçirmek	Ö12, Ö2, Ö4, Ö3, Ö1, Ö7, Ö10, Ö18,	Ö6, Ö5, Ö9, Ö14,	Ö11, Ö13, Ö8, Ö17, Ö16, Ö15,
Günlük tutma	Ö2, Ö3, Ö1, Ö6, Ö10, Ö9, Ö8, Ö17, Ö18,	Ö4, Ö5, Ö15,	Ö12, Ö11, Ö13, Ö7, Ö16, Ö14,
Drama/rol oynama	Ö2, Ö1, Ö6, Ö10, Ö17, Ö18,	Ö5, Ö15, Ö14,	Ö12, Ö11, Ö13, Ö4, Ö3, Ö7, Ö9, Ö8, Ö16,
Araç-gereç tasarlama	Ö12, Ö11, Ö13, Ö2, Ö4, Ö3, Ö6, Ö5, Ö9,	Ö1, Ö10, Ö16, Ö15, Ö14,	Ö7, Ö8, Ö17, Ö18,

Uygulama öncesi süreçte araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan öğrencileri tanımaya yönelik öğrencilerin ilgi alanları formu hazırlanmış ve ilgili form öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin ilgi alanları formuna belirttikleri görüşler araştırmacı tarafından her bir öğrenciye ilişkin hazırlanan “Öğrenci kimlik kartları”na yazılmıştır. Uygulama öncesi araştırmacı gözlemleri, öğrencileri tanımaya yönelik ilgi envanteri ve öğrenciyi tanımaya yönelik ilgi alanları formu sayesinde hazırlanan öğrenci kimlik kartları ile birlikte araştırmacı, öğrencilere yönelik daha detaylı bilgi edinmiş ve uygulama sürecini öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak yönlendirmiştir.

Tablo 3.7. Birlikte öğretim (co-teaching) yapılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen	Derse girdiği sınıf	Yaşı	Mesleki Kıdem	Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Olup/Olmama Durumu	Özel Eğitime Dair Aldığı Hizmetiçi Eğitim/Kurs
E1	5	50	25	yok	Hizmet-içi eğitim
E2	5	59	36	yok	yok
E3	5	55	30	yok	Hizmet-içi eğitim
E4	5	54	28	yok	Hizmet-içi eğitim
E5	5	32	9	yok	yok

Uyarlanmış birlikte öğretim yöntemi ile yürütülen deney grubunda yer alan öğretmenlerin yaşlarının 32 ile 59 arasında değiştiği, mesleki kıdemlerinin ise 9 ile 36 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yakın çevrelerinde özel gereksinimli birey olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerden 3’ünün özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim sertifika kursuna katıldığı görülmüştür. Çalışmaya dahil olacak öğretmenler hususunda gönüllülük esası gözetilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak yeni yöntem ve teknik kullanımına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında bulunan ÖÖG olan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine yönelik farklı yöntem ve teknik denemeye ilgi duydukları da ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Uyarlanmış birlikte öğretim etkinliklerinin 5. sınıf SB dersinde ÖÖG olan öğrencilere normal gelişim gösteren akranları ile birlikte sınıf ortamında uygulanması esasına dayanan bu araştırmada uygulamanın yapılacağı çalışma grubu belirlendikten sonra etkinlikler araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. İlk uygulama etkinliği tasarlanırken uygulama öncesinde geliştirilen veri toplama araçlarından faydalanılmış uyarlanmış öğretim ve birlikte öğretim etkinlikleri hazırlanarak uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulama sürecine geçilmiştir. Elde edilen veriler; uyarlanmış birlikte öğretim etkinlik uygulamaları öncesinde,

uygulamaların yapıldığı esnada ve uygulama sonrası olmak üzere sürecin tüm aşamalarında toplanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel veri toplama araçları olarak; SB dersine yönelik akademik başarı testi, SB tutum ölçeği, sosyal katılım ölçeği ve ilkokul öğrencileri için karar verme becerileri ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.1. SB Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi

SB dersinde 5. sınıfa devam eden öğrencilerin “Toplum İçinde Ben”, “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” ile “Yaşadığımız Yer” öğrenme alanlarına yönelik akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından akademik başarı testi geliştirilmiştir. SB akademik başarı testi geliştirilirken MEB (2018a) SB dersi öğretim programından yola çıkılarak başarı testi oluşturulmuştur. Test hazırlanırken MEB ders kitaplarında yer alan SB öğretim programındaki kazanımlara bağlı kalınmıştır. Kan (2011), denemelik test oluştururken her bir kazanım için birbirine alternatif olacak en az üç sorunun yazılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşten hareketle oluşturulacak başarı testi için kazanımlar belirlenmiş ve her bir soru için benzer nitelikte üç soru yazılmıştır. Soruların uygunluğunun belirlenmesi sürecinde ilk olarak iki araştırmacı tarafından maddeler incelenmiş, ardından testin kapsam geçerliğini ortaya koymak amacıyla test alan uzmanlarına görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi (5), ölçme ve değerlendirme (1) ana bilim dallarında görev yapan ve MEB’e bağlı okullarda özel eğitim (2) ve program geliştirme (1) olarak görev yapan toplam dokuz kişiden oluşan uzman grubuna maddeler sunulmuştur. Uzman grubunun maddeler üzerinde görüşlerini açıkça belirtebilmeleri amacıyla uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Uzman Değerlendirme Formunda her madde “uygun”, “uygun ancak düzeltilmeli” ve “uygun değil” seçenekleri ile önerilerin yer aldığı bölümlerden oluşturulmuştur. Formun iç tutarlılık katsayısı 0,90 bulunmuştur. İlgili süreçte maddeler;

1. Maddenin ölçmek istenen davranışı ölçecek nitelikte olup olmadığı (geçerliği),
2. Bilimsel açıdan yanlış bir bilgi içerip içermediği,
3. Ölçüm yapılacak olan örnekleme uygunluğu,
4. Maddelerin teknik açıdan hata içerip içermediği,

5. Testin uygulanacağı grubun yaşına uygun olup olmadığı (Baykul, 2010) açılarından değerlendirilmiştir.

Alan uzmanlarından alınan düzeltme ve öneriler araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda SB dersine yönelik başarı testine ilişkin oluşturulan madde havuzundaki maddeler üzerinde çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Değişiklik yapılacak maddelerin belirlenmesinde alan uzmanlarından gelen görüşler üzerinde kapsam geçerlik oranı hesaplanmış, testten çıkarılması veya üzerinde değişiklik yapılması gereken maddeler üzerinde tartışılarak bir karara bağlanmıştır. Uzmanların formu değerlendirmeleri sonucunda Lawshe (1975) tarafından geliştirilen yöntemle, araştırmaya katılan dokuz uzman sayısına göre bir maddenin ölçekte kalabilmesi için sağlanması gereken minimum Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) değeri dikkate alınmıştır. Uzmanların tamamı formdaki herhangi bir maddeyi “uygun” olarak değerlendirirse, o maddenin kapsam geçerlik oranı değeri 1 olur. Ancak hata payı olma durumu göz önüne alınarak bu değer 0,99 olarak kabul edilmektedir (Lawshe, 1975). Buna göre, elde edilen bulguların değerlendirilmesinde bakılacak KGO değerleri (Veneziano ve Hoper, 1997) Tablo 3.8.’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri	Uzman Sayısı	Minimum KGO Değeri
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40	0.29

Belirlenen uzman grubunun dokuz kişi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, formül sonucu elde edilen bulgular .75 değeri ölçüt alınarak değerlendirilmiştir. Uzmanlardan elde edilen görüşlere göre her bir maddenin KGO değeri Tablo 3.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Testte yer alan maddelerin KGO değerleri

Madde	KGO	Karar	Madde	KGO	Karar
1	0,99	Kabul	21	0,99	Kabul
2	0,77	Kabul	22	0,55	-
3	0,99	Kabul	23	0,99	Kabul
4	0,77	Kabul	24	0,77	Kabul
5	0,99	Kabul	25	0,99	Kabul
6	0,77	Kabul	26	0,99	Kabul
7	0,99	Kabul	27	0,11	-
8	0,77	Kabul	28	0,55	-
9	0,77	Kabul	29	0,77	Kabul
10	0,77	Kabul	30	0,99	Kabul
11	0,77	Kabul	31	0,77	Kabul
12	0,55	-	32	0,99	Kabul
13	0,99	Kabul	33	0,77	Kabul
14	0,77	Kabul	34	0,11	-
15	0,77	Kabul	35	0,99	Kabul
16	0,99	Kabul	36	0,99	Kabul
17	0,77	Kabul	37	0,99	Kabul
18	0,77	Kabul	38	0,77	Kabul
19	0,77	Kabul	39	0,77	Kabul
20	0,77	Kabul	40	0,33	-

Tablo 3.9.'da bulunan KGO değerleri dikkate alınarak maddelerin oluşturduğu testin tamamı için KGO değeri hesaplanmıştır. Bu duruma göre testte yer alan “m12”, “m22”, “m27”, “m28”, “m34” ve “m40” .75 ve üstü olanların formda kalması gerekliliğinden kaynaklı olarak testten çıkarılmıştır. Nihai aşamada maddeler için sonucu .75 ve üstü olanların formda kalması sağlanmıştır. Alınan uzman görüşleri sonrasında KGO değerleri hesaplanan test 40 maddeden 34 maddeye indirilmiştir. Ayrıca maddelerin anlatım bozukluğu taşıyıp taşımadığı, imla, yazım ve noktalama işaretlerine uygunluğu Türkçe eğitimi alanından bir uzmana incelettirilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda testin kapsam geçerliği ortaya konulmuştur.

Maddelerin anlaşılır olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla bir devlet okulunun 4. sınıfına devam eden toplam 34 öğrenciye testin deneme formu uygulanmıştır. Öğrencilerden birçoğu testi bir ders saati süresi içerisinde tamamlayamamış ve ek süreye ihtiyaç duymuştur. Öğrencilerden alınan görüşlerin akabinde 34 soruluk deneme formunun pilot uygulaması için ortalama 50 dakikalık bir srenin verilmesi gerektiğine karar verilmiştir. (EK-15 Akademik Başarı Testi “Anlaşılabilirlik” Deneme Formu Uygulaması)

SB Akademik Başarı Testi Pilot Uygulaması

Uzman görüşleriyle birlikte deneme formu hazır hale getirilen 34 soruluk SB başarı testinin pilot uygulaması 2022-2023 güz döneminde 200 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. İlgili testin deneme formuna, bir önceki yıl aynı temaları öğrenmiş olan 6. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Testin deneme uygulaması ilgili araştırma kapsamına dahil edilen dört ortaokul dışında kalan iki devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasına yönelik seçilen okullar, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve akademik başarı ortalamaları bakımından esas uygulamanın yapılması amacıyla seçilen okullarla benzer özelliklere sahip olan okullar arasından tercih edilmiştir (EK-16 SB Akademik Başarı Testi Pilot Uygulaması)

SB Akademik Başarı Testi Madde Analizi

Testte cevaplandırılan her doğru cevaba 1 (bir) puan; yanlış ya da boş cevaba 0 (sıfır) puan verilmiştir. Bu sayede başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 34 iken, en düşük puan ise 0 (sıfır) olarak belirlenmiştir. Madde analizi, cevaplayıcıların ölçme aracındaki maddelere verdikleri tepkileri ölçerek, maddeler ile ilgili yorumda bulunmaya yarayan bir süreçtir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Bu süreçte maddelerin niteliğini ortaya koyan bazı indeksler hesaplanmaktadır. Madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi bu indekslerin başında gelmektedir. Testte, madde ayırt edicilik ve madde güçlük indekslerine bakılmıştır.

Madde ayırt edicilik indeksi +1'e yaklaştığı ölçüde maddenin istenilen özelliği ölçtüğü, 0'a yaklaştığı ölçüde maddenin istenilen özelliği ölçemediği, indeksin “- (negatif)” değerler alması durumunda maddenin ölçülmek istenilen özellikten başka bir özelliği ölçtüğünü göstermektedir (Kan, 2017). Madde ayırt edicilik değeri genelde üç yöntem kullanılarak hesaplanmaktadır. Bunlar; a) korelasyona dayalı madde analizi, b) alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi, c) basit doğrusal regresyon tekniğiyle madde analizidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019:128). Maddelerin ayırt edicilik değerlerinde Tablo 3.10.'da yer alan ölçütler dikkate alınmıştır (Tekin, 2019; Özçelik, 2013).

Tablo 3.10. Madde ayırt edicilik gücü ve yorum

Ayırt Edicilik	Yorum
0.00 veya (-) ise	Ayırt edicilik yok. Kullanılmamalı.
0.10 ile 0.19 arasında ise	Ayırt edicilik düşük. Geliştirilerek kullanılmalı.
0.20 ile 0.39 arasında ise	Ayırt edicilik orta düzeyde. Kullanılabilir.
0.40 ile 1.00 arasında ise	Ayırt edicilik yüksek düzeyde

Madde güçlük indeksi 0 (sıfır) ile 1 (bir) arasında değerler alır; 1'e yaklaştıkça madde kolaylaşır, 0'a yaklaştıkça maddenin zorlaştığını gösterir (Turgut ve Baykul, 2015). Yetenek testleri, başarı testleri gibi bilgi ve becerilerin ölçüldüğü testlerde yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranını gösteren madde güçlüğü, testin son formu için madde seçiminde de bir ölçüt olarak kullanılır. Madde güçlüklerinin .50 civarında olması beklenir. Bununla birlikte testlerde görece kolay ve zor olan maddelere de yer verilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019:128). Orta güçlük düzeyindeki maddelerden oluşan ölçme araçlarının güvenilirlik düzeyi daha yüksek bulunurken, çok kolay ya da zor maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeyleri düşük bulunur (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Maddelerin güçlük indeksi değerlerinde Tablo 3.11.'de yer alan ölçütler dikkate alınmıştır (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020).

Tablo 3.11. Madde güçlük indeksine bağlı madde değerlendirmesi

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.29 ve altında ise	Zor
0.30 – 0.49 arasında ise	Orta güçlükte
0.50 – 0.69 arasında ise	Kolay
0.70 – 1 arasında ise	Çok kolay

Tek uygulamayla elde edilen sonuçların puanlarından yararlanılarak güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında KR-20, KR-21 veya Cronbach Alpha (α) yöntemleri kullanılır (Demircioğlu, 2015). Maddeleri 1 ve 0 ile puanlanan test maddelerinin güçlük indeksleri birbirinden farklı olduğu için testin bütününe ait güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Kuder-Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır (Baykul, 2015).

Madde seçiminde ilk olarak madde ayırt edicilik indekslerine, daha sonra madde güçlük indekslerine bakılmıştır (Kan, 2017). Her kazanıma ait maddeler seçilirken ayırt edicilik gücü indeksi büyük olanlar tercih edilmeli ve ayırt ediciliği 0.20 ve altında olanlar teste alınmamalıdır (Baykul, 2010). Deneme uygulaması yapılan formda yer alan maddelerden ayırt edicilik indeksi pozitif olmak şartıyla 0.20'nin üzerinde olan maddeler alınmıştır. Testte 0.20 ve altında ayırt ediciliği olan madde bulunmamaktadır. Bununla birlikte madde ayırt ediciliği

0.29 olan “m26” üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ilgili madde teste alınmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda testin sonuçlarına ilişkin güvenirlilik katsayısının 0.90 olduğu belirlenmiştir. Testin 34 maddelik formunun ortalama güçlüğü 0.44 ve ortalama ayırt ediciliği (geçerliği) 0.56 bulunmuştur. Geçerliği 0.40 dolayında olan testler iyi sayılabilmekle birlikte, grup karşılaştırmalarında kullanılmak üzere hazırlanan testlerin geçerliklerinin 0.20-0.60 arasında olabileceği belirtilmektedir (Özçelik, 2013). Testin 34 maddeden oluşan nihai formu gerçekleştirilen analizler sonucunda geçerliği ve güvenirliliği sağlanmış ve araştırmada kullanılmıştır.

Tablo 3.12. SB akademik başarı testine ilişkin ön deneme formunun madde analizleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pjx)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)	Madde No	Madde Güçlük İndeksi (Pjx)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (rjx)
1	.61	.59	18	.40	.60
2	.36	.56	19	.22	.48
3	.55	.61	20	.48	.55
4	.56	.58	21	.61	.54
5	.44	.68	22	.50	.62
6	.49	.64	23	.35	.55
7	.37	.56	24	.26	.55
8	.41	.44	25	.50	.56
9	.54	.71	26*	.22	.29
10	.53	.63	27	.28	.44
11	.60	.58	28	.49	.58
12	.36	.47	29	.36	.54
13	.40	.60	30	.54	.58
14	.41	.59	31	.55	.56
15	.41	.61	32	.49	.51
16	.45	.62	33	.42	.55
17	.33	.51	34	.50	.59

*Üzerinde düzenleme yapılan madde

Nihai Testin Oluşturulması

Yapılan analizler neticesinde teste son hali verilmiş ve 34 maddelik akademik başarı testi ön-test son-test olarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. (EK-6 SB Akademik Başarı Testi)

3.3.1.1. SB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Evin-Gencil (2006) tarafından geliştirilen “SB dersine yönelik tutum ölçeği”nin toplam 351 ortaokul öğrencisi ile uygulaması gerçekleştirilmiştir. 36 maddeden oluşan ölçeğin “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum” seçenekleri olan 5’li likert tipi ölçekte olumlu maddeler 5’den 1’e; olumsuz maddeler ise 1’den 5’e puanlanmaktadır. Ölçekten en az 35, en fazla 175 puan alınabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı 0,95 olarak hesaplanırken tutum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda maddelerin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçeğin kullanım izni, araştırmacının ölçeği uyarlayan yazar ile e-mail aracılı iletişim kurması sonucunda elde edilmiştir. (EK-3 SB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni)

3.3.1.2. Sosyal Katılım Ölçeği

Samancı, Ocakcı ve Seçer (2018) tarafından geliştirilen “Çocukların sosyal katılım becerilerini belirleme ölçeği” 7 ile 10 yaş aralığında toplam 472 ilkokul öğrencisinden oluşan örneklem ile sınınanarak yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin kullanıma uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçek, 1:hiçbir zaman, 4:her zaman şeklinde 4’ lü likert tipi olarak tasarlanmıştır. Toplam 16 maddeden oluşan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Aynı zamanda tek boyutlu olarak hazırlanan ölçek toplam puan üzerinden yorumlanmaktadır. Ölçeğin kullanım izni, araştırmacının ölçeği uyarlayan yazar ile e-mail aracılı iletişim kurması sonucunda elde edilmiştir. (EK-4 Sosyal Katılım Ölçeği Kullanım İzni)

3.3.1.3. İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği

Sever ve Ersoy (2019) tarafından geliştirilen ölçek farklı sosyo-ekonomik düzeyden toplam 489 4. sınıf öğrencisine uygulanmış öte yandan açımlayıcı faktör analizi için 306, doğrulayıcı faktör analizi için 183 katılımcıya daha ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçek, 4’lü likert tipinde (hiçbir zaman, ara sıra, genellikle, her zaman) tasarlanmış ve 15 maddeden oluşturulmuştur. Ölçeğin puan aralığı 15 ile 60 arasında değişmekte ve ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin kullanım izni, araştırmacının ölçeği uyarlayan yazar ile e-mail aracılı iletişim kurması sonucunda elde edilmiştir. (EK-5 İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni)

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel araştırma yöntemi sürecinde eylem araştırması kullanılması nedeniyle verilerin sistematik olarak toplanmasına önem verilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama araçları olarak; aile görüşme formu, araştırmacı gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğrenci görüşme formu, öğrenci günlükleri, öğretmen görüşme formu ve öğrenci ürün dosyaları ile araştırmada kullanılan diğer formlar olarak; öğretmen öğrenci görüş formu, öğrenciyi tanımaya yönelik ilgi envanteri, öğrenci kimlik kartı ve ne öğrendim kartı kullanılmıştır.

3.3.2.1. Aile Görüşmeleri

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına başlamadan önce uygulamaya dahil edilen öğrencilerin aileleri ile tanışmış uygulamayı gerçekleştirmeye ilişkin ailelerden gerekli yazılı izin belgelerini temin etmiştir. Uygulama öncesinde ailelerle uygulama yapılan okullarda bir ders süresi boyunca toplantı yapılmış ve aileler sürece dair bilgilendirilmiştir. Ailelere yapılması hedeflenen çalışmaya dair gerekli bilgiler verildikten sonra ailelerin konu ile ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Toplantı sonrasında ailelerle bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve uygulama öncesi aile görüşme soruları ailelere yöneltilmiştir. Benzer şekilde uygulama sonrasında katılım gösteren ailelerle uygulama yapılan A okulunun kütüphanesinde B okulunun ise konferans salonunda bir ders süresi boyunca toplantı yapılmış ve aileler sürece dair bilgilendirilmiştir. Süreç içerisinde yapılan çalışmalar ve ilgili çalışmaların öğrencilere olan etkisine dair aileler detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Gerekli bilgiler verildikten sonra ailelerin soruları cevaplandırılmıştır. Toplantı sonrasında ailelerle bireysel olarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve uygulama sonrası aile görüşme soruları ailelere yöneltilmiştir. Toplantıya katılım gösteremeyen aileler ile telefon aracılığıyla iletişim sağlanmıştır.

3.3.2.2. Araştırmacı Gözlem Formu

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına başlamadan önce sınıf ortamında öğrencileri gözlemlemek ve onları tanımak amacıyla SB derslerinde gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 13 şubede iki hafta süresince ayrı ayrı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Öğrenci özelliklerinin doğal ortamlarında olduğu gibi kayda geçirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan gözlem formunun her bir oturumunda; uygulanan adımların etkililiği, uygulanan yöntemlerin öğrenme sürecine olan katkısı, uygulama sürecinin

olumlu ve olumsuz yönleri ile öğrencilerin genel durumlarına ilişkin veriler yer almaktadır. (EK-8 Gözlem Raporu) Araştırmacı gözlem süresi boyunca sınıfın en arka sırasına oturmuş ve bu sayede sınıfın tamamını gözlemeleme fırsatı yakalamıştır. Gözlem sürecine ilişkin detaylı bilgi 3.4.4. gözlem süreci bölümünde verilmiştir. (EK- 7 Araştırmacı Gözlem Formu)

3.3.2.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının yapıldığı süreç boyunca deney grubu öğrencilerinin derslerdeki performanslarını takip etmek ve uygulanan yöntemlere ilişkin verileri not almak amacıyla her ders sonunda araştırmacı günlüğüne verileri yansıtmıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bilgiler ile uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının olumlu yanları ile birlikte aksayan ve geliştirilmesi gereken yanları da tespit edilebilir hale gelmiş ve bu sayede süreç içerisinde öğretimsel uygulamalara dair düzenlemelere gidilebilmesine de imkan tanınmıştır.

3.3.2.4. Öğrenci Görüşmeleri

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının tamamlanmasından sonra öğrencilerin uygulamaya yönelik olarak görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Oluşturulan form alanda uzman iki akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler tamamlandıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Görüşme öncesinde öğrenciler forma ilişkin detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Görüşmeler deney grubunda yer alan tüm öğrencilerle bireysel olarak ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelere ilişkin detaylı bilgi 3.4.5. Görüşmelerin yapılması bölümünde verilmiştir.

3.3.2.5. Öğrenci Günlüğü

Uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği süreç boyunca deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamalara yönelik fikirlerinin elde edilmesi amacıyla öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır. Öğrenci günlükleri, her ders sonu dersin tamamlanmasına son 5-8 dakika kala deney grubu öğrencilerine dağıtılmış ve öğrencilerden tamamladıkları derse yönelik görüş, tavsiye ve düşüncelerini günlüklerine aktarmaları istenmiştir. Öğrenci günlükleri, elde edilen veriler sayesinde araştırmacının bir sonraki dersi planlamasında oldukça yol gösterici olmuştur. (EK-12 Öğrenci Günlüğü)

3.3.2.6. Öğretmen Görüşmeleri

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında toplam iki adet öğretmen görüşme formu hazırlamıştır. Oluşturulan form alanda uzman iki akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler tamamlandıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Uygulama öncesi öğretmen görüşme formu; gerçekleştirilecek olan uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin duygu, düşünce ve önerilerini içeren sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak tasarlanmıştır. Uygulama sonrası öğretmen görüşme formu ise; gerçekleştirilen uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin duygu, düşünce ve önerilerini içeren sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmelere ilişkin detaylı bilgi 3.4.5. Görüşmelerin yapılması bölümünde verilmiştir.

3.3.3. Diğer Uygulama Formları

Diğer uygulama formları olarak belirtilen formlar uygulama süresince araştırmacıya yol gösterici olması açısından kullanılmıştır. Bu formlar herhangi bir veri toplama aracı olarak kullanılmamıştır. Aşağıda ilgili formlara yer verilmiştir.

3.3.3.1. Öğretmen Öğrenci Görüş Formu

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına başlamadan önce öğrenciler ile ilgili bilgi edinmek amacıyla öğretmen öğrenci görüş formu hazırlamıştır. Oluşturulan form alanda uzman iki akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler tamamlandıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Öğretmen görüşleri, deney grubunda yer alan öğrencilere ilişkin öğretmen öğrenci görüş formuna aktarılmıştır. Araştırmacı öğretmen görüşlerinden, kendi gözlem raporlarından ve ilgili envanterlerden elde ettiği verilerden hareketle ilgili etkinlikleri, birlikte öğretim gerçekleştirdiği SB öğretmeni ile yaptıkları planlama oturumlarında önermiştir. (EK-11 Öğretmen Öğrenci Görüş Formu)

3.3.3.2. Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İlgili Envanteri

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına başlamadan önce öğrenciler ile ilgili bilgi edinmek amacıyla öğrenciyi tanımaya yönelik ilgi envanteri hazırlamıştır. Oluşturulan form alanda uzman iki akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler tamamlandıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Öğrencilerin ilgi ve

yeteneklerini birinci kaynak olarak kendilerinden öğrenmek amacıyla oluşturulan form kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve 1 ile 10 arasında derecelendirilmiş seçenekli sorulardan oluşturulmuştur. (EK-10 Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri)

3.3.3.3. Öğrenci Kimlik Kartı

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına ilişkin uygulama öncesi öğretmenlerden aldığı öğretmen öğrenci görüş formu, sınıf gözlemleri ve öğrenciyi tanımaya yönelik ilgi envanteri dahilinde her bir öğrenciye ayrı ayrı bireysel olarak öğrenci kimlik kartı oluşturmuştur. Öğrenci kimlik kartında, araştırmacının öğrenciye dair bilmesi gereken özel durumlar, öğrencilerin bireysel ilgileri ve tercihleri ile birlikte araştırmacı ve SB öğretmenlerinin öğrenciye ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğrenci kimlik kartı; öğrencilerin ilgi envanteri ve ilgi alanlarına verdikleri cevaplar ve araştırmacı gözlemleri sonucunda öğrencileri daha yakından tanımak, bireysel özelliklerini ayırt etmek ve uygulama sürecinde araştırmacıya yol gösterici olması amacıyla kullanılmıştır.

3.3.3.4. Ne Öğrendim Kartı

Araştırmacı uyarlanmış birlikte öğretim uygulamaları esnasında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almaları, yürütücü biliş becerilerini harekete geçirebilmeleri ve tam öğrenme ortamının gerçekleştirilebilmesi amacıyla ne öğrendim kartı hazırlamıştır. Oluşturulan form alanda uzman iki akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler tamamlandıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Araştırmacı her ders sonunda öğrencilere “Ne öğrendim kartı”nı verir ve öğrencilerden ilgili kartı doldurmalarını ister. Her ders sonunda öğrenciler o gün gerçekleştirilen dersle ilgili ne öğrendiklerini, ne öğrenemediklerini ve öğrenemediklerini nasıl öğrenebileceklerini içeren ifadelerin yer aldığı kartı doldurur. Bu şekilde tüm öğrencilerin ilgili kartı doldurması şeklinde sürecin tamamlanması amaçlanır.

3.4. Deneysel Süreç

Bu bölümde araştırmanın deneysel sürecine yer verilmiştir. İlgili süreçte; pilot uygulama süreci, esas uygulama süreci, uygulama ortamı, gözlem süreci, uygulama öncesi ve sonrasında görüşmelerin yapılması, ön-test ve son-testlerin uygulanması ve deneysel işlem süreci yer almaktadır.

3.4.1. Pilot Uygulama Süreci

Araştırmanın pilot uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için ilk olarak uygulamada yer alacak olan SB öğretmeni belirlenmiştir. Öğretmen belirlenirken uygulama için gönüllü olmasına ve sınıfında en az 2 tane ÖÖG olan öğrenci bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın pilot uygulama süreci, 30 Mayıs-03 Haziran 2022 tarihleri arasında bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında öğrenim görmekte olan ÖÖG tanılı 2 öğrenci, sınıf arkadaşları ve SB öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce SB öğretmene uygulamaya ilişkin teorik bilgi sunmuştur. Öğretimsel uygulama planları araştırmacı tarafından ilgili dersten önce hazırlanmış ve planlama aşamasında SB öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uygulama süreci SB öğretmenin büyük gruptan sorumlu olduğu, araştırmacının ise küçük grupla öğretimsel çalışma faaliyeti yürüttüğü birlikte öğretim yöntemlerinden biri olan alternatif öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretimsel süreç, 1 hafta boyunca toplam 3 ders süresince devam ettirilmiştir. Pilot uygulama süresince araştırmacı ve öğretmen birlikte öğretim (co-teaching) uygulama aşamalarını (sınıf-içi ve sınıf-dışı) birlikte gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ve öğretmen sınıf dışında planlama ve değerlendirme adımlarını, sınıf içinde ise öğretimsel uygulama adımlarını birlikte yürütmüştür. Öğretimsel uygulama aşamasında SB öğretmeni büyük grupla ders sürecini yürütürken araştırmacı ise ÖÖG olan küçük grupla öğretimsel süreci yürütmüştür. Pilot uygulama süreci; uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve istekliliği, sınıf atmosferinde oluşan değişiklikten öğrencilerin etkilenme durumları, araştırmacı-öğretmen iletişimi ve işbirliği, planlama, uygulama ve değerlendirme adımları ile zaman ve uygulanabilirlik gibi birçok değişken üzerinde araştırmacının fikir sahibi olmasını destekler nitelikte gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Esas Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci araştırmacının, öğrencileri ve öğretmenleri daha iyi tanıyabilmesi amacıyla uygulama öncesi 2 hafta boyunca sınıf ortamını gözlemlemesi ile başlamıştır. Sınıf gözlemlerinin ardından öğretmen öğrenci görüş formu ve öğrenciyi tanımaya yönelik ilgi envanterlerini öğretmenlerin doldurması sağlanmıştır. Ön-testlerin yapılması ile birlikte sürece devam edilmiştir. Araştırmada deneysel işlem süreci toplam 12 hafta olarak uygulanmıştır. Araştırmada, ön-testlerin uygulanması ve uygulama öncesi görüşmelerin yapılması 1 hafta sürmüştür ve son-testlerin uygulanması ile uygulama sonrası görüşmelerin yapılması da toplam 1 hafta sürmüştür. Uygulama, gözlem sürecinden itibaren toplam 16 haftada tamamlanmıştır.

3.4.3. Uygulama Ortamı

Uygulama, Sivas ili merkez ilçesindeki iki devlet ortaokulunda (A ve B ortaokulları) gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda şehrin orta bölgesinde yer almakta ve okullar ulaşımın kolay olduğu bir noktada bulunmaktadır. Araştırmacı ve SB öğretmeni, birlikte öğretimin ilk basamağı olan derse hazırlık, yöntem-teknikler, kazanımlar, materyaller ve ÖÖG olan öğrenciler için gerçekleştirilecek öğretimsel uyarlama çalışmalarına yönelik planlama oturumları gerçekleştirmiştir. Planlama oturumları ile birlikte bir önceki uygulamada edindikleri deneyimler ile önerilerini sundukları faaliyetler olan değerlendirme basamağı ise sınıf dışı çalışmaları kapsamaktadır. İlgili süreçlerin tüm oturumları, A okulunun kütüphanesinde, B okulunun ise konferans salonunda gerçekleştirilmiştir.

A okulunda bulunan kütüphane okulun zemin katında ve müdür yardımcılığı odası ile özel eğitim sınıfı dersliği ile bitişik nizamda bulunmaktadır. Kütüphane malzemeleri; bir akıllı tahta, bir yazı tahtası, iki adet açılır pencere, U düzeninde sıralanan kitaplık ve orta alanda birbirine bitişik şekilde konumlandırılan dört büyük masa ve masanın etrafında yer alan taburelerden oluşmaktadır. Kütüphanede bir de masaüstü bilgisayar mevcuttur. Süreç içerisinde gerekli görülen durumlarda araştırmacı ve SB öğretmenleri kütüphanede bulunan bilgisayardan da yararlanmışlardır. B okulunda bulunan konferans salonu okulun zemin katında ve kapalı spor salonu ile bitişik nizamda yer almaktadır. Konferans salonu; bir akıllı tahta, bir yazı tahtası, iki adet açılır pencere, konuşma kürsüsü, iki adet büyük masa, iki adet sandalye ve konferans salonu oturma düzeninden oluşmaktadır.

Uygulamaların ikinci ve ana basamağı olan öğretimsel uygulamaların gerçekleştirildiği ortam ise öğrencilerin derslerini işledikleri sınıf ortamıdır. Öğretimsel uygulama süreci boyunca SB öğretmeni ve araştırmacı sınıfta yer almış, sınıfa beraber girmiş ve sınıftan beraber ayrılmıştır. A okulunda yer alan uygulama sınıfları zemin katta bulunmaktadır. A okulunda yer alan ve uygulama sürecine dahil edilen 5 şubenin 4'ü (b, c, d ve e şubeleri) yan yana bulunmakta bir diğer sınıf ise (a şubesi) karşı koridorda yer almaktadır. Bu okulda sınıflar ortalama 30 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıflar; derslik giriş kapısının tam karşısında öğretmen masası, öğretmen masasının arkasında akıllı tahta ve yazı tahtası, yazı tahtasının tam karşısında geleneksel düzende yerleştirilmiş öğrenci masa ve sıraları, derslik giriş kapısının sağında ise çift kapaklı kitaplıktan oluşmaktadır. Bu okuldaki sınıf genişlikleri sınıf mevcudunu ve ek öğretimsel düzenlemeleri kaldırabilecek kapasitededir. Sınıflara ulaşım kolay olmakla birlikte uygulama süreci boyunca sınıflarda ısınma ve aydınlanma problemleri de gözlemlenmemiştir.

Koyu kırmızı renkte perdelerin kullanıldığı dersliklerin aydınlatılmasında 6 floresan lamba kullanıldığı görülmüştür. B okulunda yer alan sınıflar ise birinci katta bulunmaktadır. B okulunda yer alan ve uygulama sürecine dahil edilen 2 şube (a ve b şubesi) birbirine karşılıklı bakacak şekilde konumlandırılmıştır. B okulunda sınıflarda ortalama 24 öğrenci bulunmaktadır. B okulunun a sınıfında, giriş kapısının sağında öğretmen masası, öğretmen masasının arkasında kitaplık, kitaplığın solunda akıllı tahta ve yazı tahtası, yazı tahtasının tam karşısında geleneksel düzende yerleştirilmiş öğrenci masa ve sıraları ile öğrencilerin sağ tarafındaki duvarda ise kıyafet askılıkları bulunmaktadır. B okulunun b sınıfında ise, giriş kapısının solunda öğretmen masası, öğretmen masasının arkasında kitaplık, kitaplığın sağında akıllı tahta ve yazı tahtası, yazı tahtasının tam karşısında geleneksel düzende yerleştirilmiş öğrenci masa ve sıraları ile öğrencilerin sol tarafındaki duvarda ise kıyafet askılıkları bulunmaktadır. Sınıflara ulaşım kolay olmakla birlikte uygulama süreci boyunca sınıflarda ısınma ve aydınlanma problemleri de gözlemlenmemiştir. Bu okuldaki sınıf genişlikleri sınıf mevcudunu ve sınıfta yapılabilecek ek öğretimsel düzenlemeleri kaldırabilecek kapasitededir.

3.4.4. Gözlem süreci

Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinin ilk ders saatinde SB öğretmenleri araştırmacıyı sınıfa tanıtmıştır. Araştırmacı da öğrencilerin merak ettiği soruları cevaplandırarak sürece başlamıştır. Her iki okulunda deney grubunda yer alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda üçerli şekilde düzen almış sıralar mevcuttur. A okulunda tüm şubelerde (a, b, c, d ve e) ve B okulundaki tüm şubelerde (a ve b) sınıfın pencere kenarının en arka sırası ya da duvar kenarının en arka sırası gözlemlerini gerçekleştirmesi üzere gözlem süreci boyunca araştırmacıya ayrılmıştır. Öğretmenler ve araştırmacı gözlem süresince derslere birlikte girmiş ders bitiminde sınıftan birlikte ayrılmıştır. 2 hafta boyunca 13 ayrı sınıfta haftada ikişer saat olmak üzere toplam 52 ders saati süresince sınıf-içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlemlerini “Araştırmacı Gözlem Formu”na kaydetmiştir. (EK-7 Araştırmacı Gözlem Formu) Buna ilaveten gözlem için ayrılan bir deftere (araştırma gözlem defteri) her ders boyunca araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlem notları tutulmuştur. Gözlemler esnasında araştırmacı öğretmenlerin; sınıf ortamında kullandıkları öğretimsel uygulamalar, ders işleme adımları, ÖÖG olan öğrencilere ek uygulama yapıp/yapmama durumları ve değerlendirme süreçleri hususunda gözlemeleme fırsatı edinmiştir. Bununla birlikte gözlemler esnasında araştırmacı ÖÖG olan öğrencilerin; sınıf ortamında derse katılım ve ilgi düzeyleri, akran iletişimleri ve sosyal beceri düzeylerini gözlemeleme fırsatı edinmiştir. (EK-8 Gözlem Raporu)

Gözlem raporları ve araştırmacı gözlem formundan elde edilen bilgiler, araştırmacının öğrenciler ve öğretmenler hususunda uygulama süresince kullanılan alternatif formlara ek olarak fikir sahibi olmasını desteklemiş ve uygulama sürecinin yönlendirilmesine katkı sağlamıştır.

3.4.5. Uygulama Öncesi Görüşmelerin Yapılması

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşmeler; öğretmenlerle, öğrencilerle ve ailelerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ön-testlerin uygulanmasının hemen öncesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler A okulunda okul kütüphanesinde, B okulunda ise okul konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan 18 öğrenci ile ayrı ayrı gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık olarak 2 saat sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, A okulunda okul kütüphanesinde, B okulunda ise okul konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. 5 ayrı öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık olarak 3 saat sürmüştür. Aileler ise araştırmacı tarafından cep telefonu ile aranarak okula davet edilmiştir. Okula gelen aileler ile görüşmeler okulda bulunan A okulundaki okul kütüphanesinde, B okulunda ise okul konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Okula gelemeyen aileler ile cep telefonu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aileler ile gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 4 saat sürmüştür.

3.4.6. Ön-Testlerin Uygulanması

Araştırmanın ön-testleri uygulama okullarında okul ders programlarında SB dersinin yer aldığı gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere test ve ölçeklerle ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. “SB Dersi Akademik Başarı Testi” için testin pilot uygulamasının gerçekleştirildiği uygulama dikkate alınarak teste en az 50 dakika süre verilmiştir. Testi süresinde tamamlayamayan öğrencilere ek süre verileceği ifade edilmiştir. Bir sonraki ders “SB Dersi Tutum Ölçeği”ni cevaplandırmaları için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir. Benzer şekilde testi verilen sürede tamamlayamayan öğrenciler için ek süre verilmiştir. “Sosyal Katılım Ölçeği” ve “Karar Verme Becerileri Ölçeği” için öğrencilere toplam 1 ders saati süre verilmiştir. Testi zamanında tamamlayamayan öğrencilere ek süre verilmiştir. Ön-test uygulamaları deney ve kontrol grubunun yer aldığı tüm sınıflarda araştırmacı rehberliğinde gerçekleştirilmiştir.

3.4.7. Deneysel İşlem Süreci

Uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının uygulama aşamaları; planlama, öğretimsel uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu bölümde deneysel işlem süreci olan öğretimsel uygulama süreci detaylı olarak ele alınacaktır.

Uygulamalara iki hafta boyunca sınıf-içi gözlem verisi almakla başlayan araştırmacı, uygulama aşamalarının yazılı olarak hazırlanan içeriğini birlikte ders yürüttüğü tüm sınıflardaki SB öğretmenleri ile paylaşmıştır. Araştırmacı hazırladığı örnek ders planı formunu SB öğretmenleri ile paylaşarak öğretmenlere forma ilişkin düzeltme/ekleme yapılmasını istedikleri bir yer olup olmadığını sormuş, öğretmenlerden görüş ve öneri gelen basamaklarda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada SB öğretmeni ve araştırmacı, planlama aşamasında haftalık birlikte planlama adımını yapılandırmıştır. Birlikte öğretim yaklaşımının uygulandığı çalışmalarda, ders planlarında farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, öğrencilerin ön öğrenmelerini destekleyici ifadelerin bulunması gibi unsurlara özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir (Cook ve Friend, 2004). Araştırmanın planlama aşamasında bu hususlara özellikle dikkat edilmiştir.

Deneysel işlem süreci boyunca SB öğretmeni ve araştırmacı planlama aşamasından, öğretimsel uygulama ve nihai olarak değerlendirme basamaklarına kadar olan tüm süreçte koordineli ve planlı olarak süreci birlikte yürütmüştür. Alternatif öğretim modeline göre, sınıf-içi gerçekleştirilecek olan çalışmalardan SB öğretmeni sorumludur. Bu süreç boyunca SB öğretmeni sınıf içerisinde büyük grupla ders işleyen birincil öğretmen rolü üstlenirken araştırmacı ise küçük grupla ders işleyen ikinci öğretmen rolü üstlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarında yer alan, öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi ifadelerinden hareketle uygulama süresince araştırmacı ve SB öğretmeni tarafından her üç haftada bir sınıfın tamamıyla “istasyon tekniği” ve “kartopu” gibi büyük grup etkinliklerine de yer verilmiştir. Bu sayede küçük grupta yer alan öğrenciler büyük gruptan kopmamış ve tüm sınıf içerisindeki iletişim süreci desteklenmiştir. Bununla birlikte, küçük grupta yer verilen uygulamalarda sınıf ortamının doğal atmosferini bozacak herhangi bir içeriğe yer verilmemesine özen gösterilmiştir.

Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntem ve Uygulamaları

Bu aşamada deney grubunda yer alan ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirilen uyarlanmış birlikte öğretim uygulama adımlarına yer verilmiştir.

Uyarlanmış Birlikte Öğretim Ders İşleme Adımları

Olumlu ortam geliştirme çalışmaları

Dikkat çekici bir etkinlikle derse başlama

Şimdi sadece dinle (3-5 dk.)

Görsellerle desteklendirilmiş sadeleştirilmiş metin

Öğrenme merkezli öğretim tekniklerinin uygulanması

Öğrenme stratejileri uygulamaları

Tekrar stratejileri uygulamaları

Bellek destekleyicilerin uygulanması

Akran etkinlikleri

Zihinsel yönü güçlü olan çocuklar için ek etkinlikler

Teknolojiyi öğretime dahil etme

Ne öğrendik kartı (Yürütücü biliş-aktif öğrenme)

Ev etkinlikleri- aile desteği

Araştırmacı küçük grupla uygulamaya başlarken her bir ders başında öncelikle olumlu ortam geliştirmeye yönelik faaliyetler gerçekleştirmiştir. Bu faaliyetler genellikle ders başında rahatlatma amacıyla oyun, müzik ve aktivite içeren etkinliklerden oluşturulmuştur. Buradaki amaç öğrencilerin derse başlamadan önce motive olmalarının sağlanmasıdır. Küçük grupta yer alan öğrencilerin derse olan dikkatlerini çekmek için derslere dikkat çekici etkinliklerle başlanmıştır. Ders girişlerinde “Şimdi Sadece Dinle” bölümleri oluşturulmuş ve araştırmacının üç ile beş dakika arasında konuyu öğrencilere aktarması sağlanmıştır. Bu aşamada öğrenciler dinleyici araştırmacı ise aktaran/konuyu sunan kişi konumundadır. Şimdi sadece dinle uygulamasından sonra öğrencilerin karşılıklı etkileşimi açısından öğrenme merkezli öğretim teknikleri olan aktif öğrenme basamaklarından konuya uygun olanlara yer verilmiştir. “Karşılıklı Okuma”, “Hadi Anlat”, “Soru-Cevap” gibi akran etkinliklerine her ders süresince öğrencilerin karşılıklı iletişimi ve işbirliği açısından yer verilmiştir. Teknoloji temelli uygulamalardan sıklıkla yararlanılmış ve bu sayede öğrencilerin birden fazla duyusuna (görsel-işitsel-kinestetik) hitap etmesi amaçlanmıştır. İlgili kazanıma uygun olarak öğrencileri ders boyunca aktif kılmak amacıyla “Altını Çizme”, “Bir Cümle İle Anlat”, “Bir Soru Sor”, “Bana Neyi Hatırlatıyor” gibi öğrenme stratejilerinden sıklıkla yararlanılmıştır. Bununla birlikte derslerde, “Temel Tekrar Stratejileri”, “Anlamlandırma”, “Bireyin Kendisinin Anlam Katması” gibi tekrar stratejilerine öte yandan “Sözel Semboller”, “Anahtar Sözcük Yöntemi” gibi bellek destekleyicilerin uygulanmasına da sıklıkla yer verilmiştir. Uygulama yapılan süreç boyunca zihinsel yönü güçlü olan öğrenciler için destekleyici ve zenginleştirici ek görevler verilmiş bu sayede bu öğrencilerin gelişimi yapılan ek takviyelerle desteklenmiştir. Her bir dersin sonunda öğrencilere dağıtılan “Ne Öğrendim Kartı” ile öğrencilerin yürütücü bilişi aktif kılınmış ve gün sonu değerlendirmelerini bireysel olarak gerçekleştirmeleri dolayısıyla aktif öğrenmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Uygulama süreci boyunca öğrencilerin aileleri ile gerekli

irtibatlar sağlanmış ve ev ödevleri ile ev etkinlikleri hususunda ailelerden destek istenmiştir. Süreç boyunca “Ailemle Yapıyorum”, “Haftalık Kavram Haritam” gibi etkinlikler ile aile ve öğrenci arasındaki ders tekrarına yönelik olumlu tutum desteklenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, her hafta düzenli olarak her bir konuya ilişkin araştırmacı tarafından ders içeriğine yönelik en fazla 3 dakika uzunluğunda “Ses Kayıtları” oluşturulmuş ve öğrencilerin ses kayıtlarını dinleyerek bir önceki konuyu tekrar yapmaları amaçlanmıştır.

Öğretimsel uygulamalar değerlendirme adımları ile tamamlanmıştır. Araştırmacı bireysel değerlendirmelerini her bir ders sonunda “Araştırmacı Günlükleri” ile kontrol listelerine eklemiş ve diğer bir taraftan öğrenciler ise “Öğrenci Günlükleri” ile “Ne Öğrendim Kartlarına” öz-değerlendirmelerini eklemiştir. Her bir ders sonrasında SB öğretmeni ve araştırmacı ders sonu değerlendirmelerini gerçekleştirmiştir. SB öğretmeni ve araştırmacı değerlendirmeler esnasında uygulamada olumlu gördükleri unsurlar ile geliştirilmesinin ve düzeltilmesinin gerekli olduğu unsurlar üzerinde durmuş ve uygulamanın gidişatına yönelik gerekli notları alarak süreci birlikte yönetmişlerdir. (EK-13 Ders Planı-1, EK-14 Ders Planı-2, EK-17 Uygulama İçi Örnek Çalışmalar)

3.4.8. Son-Testlerin Uygulanması

Araştırmanın son-testleri uygulama okullarında okul ders programlarında SB dersinin yer aldığı gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere test ve ölçeklerle ilgili gerekli bilgiler tekrar verilmiştir. “SB Dersi Akademik Başarı Testi” için ön-test uygulaması dikkate alınarak teste en az 50 dakika süre verilmiştir. 1 ders süresince testi tamamlayamayan öğrencilere ek süre verileceği belirtilmiştir. Bir sonraki ders “SB Dersi Tutum Ölçeği”ni cevaplandırmaları için öğrencilere 30 dakika süre verilmiştir. Benzer şekilde testi verilen sürede tamamlayamayan öğrenciler için ek süre verileceği belirtilmiştir. “Sosyal Katılım Ölçeği” ve “Karar Verme Becerileri Ölçeği” için öğrencilere toplam 1 ders saati süre verilmiştir. Testi zamanında tamamlayamayan öğrencilere ek süre verileceği belirtilmiştir. Son-test uygulamaları tüm sınıflarda araştırmacı rehberliğinde gerçekleştirilmiştir.

3.4.9. Uygulama Sonrası Görüşmelerin Yapılması

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşmeler; öğretmenlerle, öğrencilerle ve ailelerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler son-testlerin uygulanmasının hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler A okulunda okul kütüphanesinde, B okulunda ise okul konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda

yer alan 18 öğrenci ile ayrı ayrı gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık olarak 3 saat sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler okullarda ara tatil döneminin yaklaşmasından kaynaklı olarak öğretmenlerdeki dönem sonu yoğunluğun fazla olması sebebiyle öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda son-testlerin uygulanmasından 1 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, A okulunda okul kütüphanesinde, B okulunda ise okul konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. 5 ayrı öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 2,5 saat sürmüştür. Ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler son-testlerin uygulanmasından sonra yapılmıştır. Aileler araştırmacı tarafından cep telefonu ile aranarak okula davet edilmiştir. Okula gelen aileler ile görüşmeler okulda bulunan A okulundaki kütüphanede B okulunda ise konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Okula gelemeyen aileler ile cep telefonu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ailelere, görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği ve görüşmelerin herhangi bir kişi ile paylaşılmayacağı ve görüşmelerin yalnızca araştırma verileri olarak kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Aileler ile gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 3,5 saat sürmüştür.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön-test ile ardından uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmış olan son-test ile araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Bu araştırmanın nicel veri toplama araçları olarak; akademik başarı testi, SB dersine yönelik tutum ölçeği ve sosyal katılım ile karar verme becerilerine yönelik beceri testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama araçları olarak; deney grubu öğrencileri ile uygulama sürecinde yapılan öğretimsel etkinlikler esnasında öğretmen gözlem formu, araştırmacı gözlem formu, öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, öğrenci ürün dosyaları, haftalık öğrenci yansıtma kağıtları kullanılarak araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı deneysel işlemin gerçekleştirildiği deney grubunda özel eğitim öğretmeni olarak SB öğretmenleri ile birlikte süreci yürütmüştür. Araştırmacının özel eğitim alanında uzmanlığı bulunmaktadır ayrıca araştırmacı özel eğitim alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı aynı zamanda MEB'e bağlı çeşitli özel eğitim kurumlarında uzun süre görev yapmıştır. Dolayısıyla sınıf içerisindeki öğretimsel sürece geçmiş tecrübe ve birikimleri

dolayısıyla hakim olacağı düşünölen araştırmacının araştırma boyunca göröşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma süresince haftalık olarak araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünde uygulama sürecine ilişkin deneyimler ve önerilere yer verilmiş bu sayede araştırmanın uygulandığı süre boyunca çeşitli geliştirme ve iyileştirmelerin yapılması amaçlanmıştır (EK-9 Araştırmacı Günlüğü).

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu aşamasında, araştırma sorusundan hareketle nicel ve nitel verilerin çözümlenmesini sağlayan analiz yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.6.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel veri analizi sürecinde kullanılan analizlere yönelik olarak hangi alt problemde hangi testlerin kullanıldığı açıklanmıştır. Öğretimsel uyarlama ve birlikte öğretim yöntemlerinin ÖÖG olan öğrencilerin ilgili becerilerine etkisini incelemeye yönelik olarak kullanılan veri araçlarından elde edilen ön-test son-test puanları bağımsız gruplar için t-testi ve bağımlı gruplar için t-testi ile analiz edilmiş ve bu sayede öğretimsel uyarlama ve birlikte öğretim ile uygulanan mevcut SB öğretim programına dair durum belirlenmiştir. Nicel veri toplama araçlarına ilişkin yapılacak analiz öncesi testlerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymak için normallik testi yapılmıştır. Normallik testinde veri gruplarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) kat sayıları incelenmiştir. Normallik analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3.13.'te özetlenmiştir.

Tablo 3.13. Çarpıklık- basıklık istatistiği sonuçları

Değişken	Test	Çarpıklık	Basıklık
Akademik başarı testi	Ön-test	,544	,289
SB Tutum Ölçeği	Ön-test	-1,02	,838
Sosyal Katılım Becerisi	Ön-test	-,341	,398
Karar Verme Becerisi	Ön-test	-,600	,899

Parametrik teknikleri kullanmak için temel varsayım olarak kabul edilen verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Normal dağılım çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olduğu değerini ifade etmektedir. Ancak bu durumu sağlamanın neredeyse imkansız olduğu düşünölmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bulunduğu aralıklar Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre ise; +1,5 ile -1,5 arasında olması gerekmektedir. Tablo 3.13'te tüm testlerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde tüm alt boyutlarda çarpıklık ve

basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, çalışmadaki test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu ve parametrik tekniklerin kullanımının uygun olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple veriler analiz edilirken parametrik testlerden faydalanılmıştır.

3.6.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmada nitel veri analizi dokümanları, araştırmacı tarafından geliştirilen bireysel ve grup etkinliklerine yönelik yarı yapılandırılmış gözlem formları, yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formları, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, öğrenci ürün dosyalarından oluşmaktadır. Nitel aşamada araştırmacı; gözlem, görüşme, doküman gibi yollarla elde edilen verilerin analizinden okuyucuların durum çalışmasından kendilerine gerekli olan sonuçları öğrenebilecekleri ya da sonuçları bir gruba uygulayabilecekleri gerçekçi genellemeleri yapmaktadır (Creswell, 2007). Gözlem formlarında yer alan ifadelerin ortalama puan verilerinden hareketle hem bireysel hem de grup etkinliklerinin uygulanma süresi boyunca öğretmen ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler yorumlanmıştır. Öte yandan her bir bireysel ve grup etkinliği sonunda katılımcı öğrencilerin düşüncelerini yansıtmalarına olanak tanıyan öğrenci günlüklerindeki ifadeler, bireysel ve grup etkinlikleri olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Geniş bir dağılım ve çeşitliliği içeren nitel verilerin analizinde çeşitli değişkenlerden yararlanılır (Balcı, 2016). Araştırmada bu tekniklerden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. SB öğretmenleri ve katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerden dokümanlar ve öğrencilerin ürün dosyalarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır. Gözlem formlarından elde edilen veriler betimsel analizle yorumlanmıştır.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için MEB Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Bahsi geçen izin yazısı ekte sunulmuştur. (EK-1 Araştırma İzin Belgesi) Araştırmaya katılım süreci tamamen gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, 29 Ağustos-18 Eylül 2022 tarihleri arasında Sivas il merkezinde bulunan okul idarecileri, SB öğretmenleri ve rehber öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilmesi hedeflenen araştırmaya ilişkin okul idarecileri ve öğretmenler detaylı olarak bilgilendirilmiş uygulama süresince kullanılacak formların örnekleri öğretmenlere gösterilmiştir. Araştırmaya katılım hususunda gönüllülük arz eden okullar araştırma sürecine dahil edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin ailelerinden gerekli izinler

alınmıştır. (EK-2 Veli İzin Belgesi) Buna ilaveten araştırmada kullanılan “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği”, “Sosyal Katılım Ölçeği” ve “Karar Verme Becerileri Ölçeği” için gerekli izinler sorumlu yazarlardan mail aracılığıyla alınmıştır. (EK-3, EK-4, EK-5 Ölçek İzinleri)

Toplanmış verilerin ayrıntılanarak raporlaştırılması, katılımcılara ait doğrudan alıntılarının belirtilmesi ve ilgili bulgulardan hareketle sonuçlara ulaşılması, gerçekteştirilen araştırmada yüksek geçerliğin elde edilmesi konusunda oldukça önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmanın nitel bulgular kısmında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu bulgular neticesinde araştırmanın nitel sonuçları elde edilmiştir.

Araştırma süreci boyunca çalışmada iç geçerliğin sağlanması için geçerlik ve güvenilirlik hususunda gerçekteştirilen çalışmalar ayrıca dış geçerliğin artırılması için yapılan görüşmelere yönelik içerikler ayrıntılı olarak sunulmuştur. Araştırmanın nicel bulgular kısmında araştırmacı tarafından “SB Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir. Testin 34 maddeden oluşan nihai formu gerçekteştirilen analizler neticesinde geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ve araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amacıyla araştırma yöntemi, kullanılan deneysel işlemler, verilerin toplanma şekli ve verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiği gibi araştırmada mevcut olan tüm bölümler detaylandırılarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın nitel ve nicel boyutundan elde edilen ham veriler, kodlamalar, günlük ve araştırmacı notları ile gerçekteştirilen analizler yararlanmak isteyen başka araştırmacıların kullanabilmesi adına araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel bulgular araştırmacı yorumu dahil edilmeden olduğu şekli ile aktarılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel verilerle elde edilen bulgular sunularak yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilerin Analizleri ve Yorumları

Araştırma bulgularına yer verilen bu aşamada, alt problemlerin test edilmesi amacıyla yapılan nicel analizlere ve bu analizlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Birlikte öğretim yöntemi ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.1. Deney grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	d
Deney Grubu	18	-14,019	2,307	-27,889	,000	0,54
Ön-test Son-test						

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Cohen d 0,20-0,50: düşük etki gücü, 0,51-0,79: orta etki gücü, 0,80 ve üzeri: büyük etki gücü kabul edilir.

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasında ($p=,000$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,54 olup, bu da deney grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, uyarlanmış birlikte öğretim yönteminin kullanıldığı deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin SB dersi bilgilerini öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2. Kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	d
Kontrol Grubu	17	-6,497	2,123	-14,737	,000	0,21
Ön-test Son-test						

p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Cohen d 0,20-0,50: düşük etki gücü, 0,51-0,79: orta etki gücü, 0,80 ve üzeri: büyük etki gücü kabul edilir.

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere, kontrol grubu ön-test ile son-test akademik başarı puanları arasında (p=,000) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,21 olup, bu da kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında düşük düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamalarının yürütüldüğü kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gelişimlerinde düşük düzeyde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi son-test puanlarının karşılaştırılması

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	p
Son-test	Deney Grubu	18	29,06	2,508	9,362	,000
Son-test	Kontrol Grubu	17	14,59	3,429	9,279	,000

p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu son-test akademik başarı puanları arasında (p=,000) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamalarının yürütüldüğü kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gelişimlerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Ancak Tablo 4.1 ve Tablo 4.2'de belirtildiği üzere deney grubu öğrencilerinin SB başarı testi Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,54 olup, bu da deney grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Öte yandan kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,21 olup, bu da kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında düşük düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre SB başarı testinde daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Birlikte öğretim yöntemi ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin ÖÖG olan öğrencilerin SB dersine yönelik tutumlarının artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için

deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.4. Deney grubu öğrencilerinin SB tutum ölçeği ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	d
Deney Grubu	18	-25,381	12,528	-10,705	,000	0,58
Ön-test Son-test						

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Cohen d 0,20-0,50: düşük etki gücü, 0,51-0,79: orta etki gücü, 0,80 ve üzeri: büyük etki gücü kabul edilir.

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin SB tutum ölçeği ön-test puanları ile son-test puanları arasında ($p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,58 olup, bu da deney grubu öğrencilerinin SB tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, uyarlanmış birlikte öğretim yönteminin kullanıldığı deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin SB dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.5. Kontrol grubu öğrencilerinin SB tutum ölçeği ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kontrol Grubu	17	2,871	6,384	-,266	,794
Ön-test Son-test					

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, kontrol grubu ön-test ile son-test SB tutum ölçeği puanları arasında ($p = ,794$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamalarının yürütüldüğü kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SB dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Birlikte öğretim yöntemi ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin ÖÖG olan öğrencilerin sosyal katılım becerisinin artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6. Deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	d
Deney Grubu	18	-9,043	4,829	-10,055	,000	0,52
Ön-test Son-test						

p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Cohen d 0,20-0,50: düşük etki gücü, 0,51-0,79: orta etki gücü, 0,80 ve üzeri: büyük etki gücü kabul edilir.

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön-test puanları ile son-test puanları arasında (p=,000) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,52 olup, bu da deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön-test ve son-test puanları arasında orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, uyarlanmış birlikte öğretim yönteminin kullanıldığı deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.7. Kontrol grubu öğrencilerinin sosyal katılım becerisi ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kontrol Grubu	17	1,366	3,573	-,543	,595
Ön-test Son-test					

p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, kontrol grubu ön-test ile son-test sosyal katılım becerisi puanları arasında (p=,595) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamalarının yürütüldüğü kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal katılım becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Birlikte öğretim yöntemi ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin ÖÖG olan öğrencilerin karar verme becerisinin artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.8. Deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	d
Deney Grubu	18	-14,197	4,600	-15,118	,000	0,51
Ön-test Son-test						

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Cohen d 0,20-0,50: düşük etki gücü, 0,51-0,79: orta etki gücü, 0,80 ve üzeri: büyük etki gücü kabul edilir.

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere, deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ön-test puanları ile son-test puanları arasında ($p = ,000$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,51 olup, bu da deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ön-test ve son-test puanları arasında orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, uyarlanmış birlikte öğretim yönteminin kullanıldığı deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin karar verme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Puan karşılaştırmalarında bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.9. Kontrol grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kontrol Grubu	17	1,082	3,478	-,837	,415
Ön-test Son-test					

$p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık kabul edilir.

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, kontrol grubu ön-test ile son-test karar verme becerisi puanları arasında ($p = ,415$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda, mevcut SB öğretim programına dayalı normal öğretim uygulamalarının yürütüldüğü kontrol grubunda yer alan öğrencilerin karar verme becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2. Nitel Verilerin Analizleri ve Yorumları

Nitel araştırma bulgularına yer verilen bu aşamada, araştırma soruları kapsamında yapılan nitel analizlere ve bu analizlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinde, öğretmenlerin gerçekleştirilecek olan uygulamaya ilişkin duygu, düşünce ve beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinde uygulama sonrasında gerçekleştirilmiş olan uygulamaya ilişkin öğretmen görüşlerinin detaylı olarak tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen Görüşmeleri (Uygulama Öncesi): Araştırmanın bu aşamasında öğretmenlerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına başlamadan önce düşüncelerini elde etmek amacıyla öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ilk olarak öğretmenlere, “Gerçekleştirilecek olan uyarlanmış SB öğretim etkinliği için görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.10.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Gerçekleştirilecek olan uyarlanmış SB öğretim etkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt tema	f	%
Bilişsel Unsurlar	Akademik başarı		
	Destekleme	2	28,5
	Farklı yöntem ve teknik kullanımı	2	28,5
	Aktif öğrenme	1	14,2
Duyuşsal Unsurlar	Kişisel gelişim		
	Özgüven	1	14,2
	Farkındalık oluşumu	1	14,2
	TOPLAM	7	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesi öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve yapılan görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden “bilişsel unsurlar” ve “duyuşsal unsurlar” temaları ile; “akademik başarı” ve “kişisel gelişim” alt temalarına ulaşılmıştır. Bilişsel unsurlar teması akademik başarı alt teması; destekleme (2; 28,5), farklı yöntem ve teknik kullanımı (2; 28,5) ve aktif öğrenme (1; 14,2) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal unsurlar kişisel gelişim teması ise; özgüven (1; 14,2) ve farkındalık

oluşumu (1; 14,2) olarak tespit edilmiştir. Uygulama öncesi öğretmen görüşlerinden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Uyarlanmış öğretim kaynaştırma ve dezavantajlı öğrencilerin eğitim hizmetlerinden daha etkili şekilde yararlanmasına, bu öğrencilerin derslerde daha aktif hale gelmesine imkan tanımaktadır. Bu sayede öğrencilerin akademik başarılarının ve özgüvenlerinin artacağını düşünüyorum.” (E1)

“Tüm öğrenciler için destekleme ve yetiştirme anlamında faydalı olacağını düşünüyorum.” (E4)

“Mevcut ders öğretmenin alışlagelmiş yöntemlerine ek olarak yeni bir sima, yeni bir ses tonu, yeni bir hitap tarzı elbette ki çocukların dikkatlerini çekeceğinden bu uygulamanın olumlu olacağı kanaatindeyim.” (E3)

“Çok faydalı olacağına inanıyorum. Öğrenciler farklı eğitim-öğretim tekniklerini görmüş olur.” (E2)

Araştırmanın birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ikinci olarak öğretmenlere, “Gerçekleştirilecek olan birlikte öğretim etkinliği için görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.11.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Gerçekleştirilecek olan birlikte öğretim etkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt tema	f	%
Öğretmen	Birlikte öğretim		
	Zaman tasarrufu	1	6,6
	Öğretimin zenginleştirilmesi	1	6,6
	Geri bildirim	1	6,6
	Gözlem yapma fırsatı	1	6,6
Öğrenci	Ders başarısı		
	Akran eğitimi	1	6,6
	Olumlu öğrenme ortamı	1	6,6
	Aktif öğrenme	1	6,6
	Çok boyutlu gelişim gösterme	1	6,6
	Etkileşim		
	Özgüven	2	13,3
Yöntem ve Teknik	Birlikte öğretim		
	Öğrenme katkısı	3	20
	Farklı	1	6,6
	Yeni	1	6,6
	TOPLAM	15	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesinde öğretmenlerden gerçekleştirilecek olan birlikte öğretim yöntemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde “öğretmen”, “öğrenci” ve “yöntem ve teknik” temalarına ve “birlikte öğretim”, “ders başarısı”, “etkileşim” ve “birlikte öğretim” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmen teması birlikte öğretim alt teması; zaman tasarrufu (1; 6,6), öğretimin zenginleştirilmesi (1; 6,6), geri bildirim (1; 6,6) ve gözlem yapma fırsatı (1; 6,6) olarak belirlenmiştir. Öğrenci teması ders başarısı alt teması; akran eğitimi (1; 6,6), olumlu öğrenme ortamı (1; 6,6), aktif öğrenme (1; 6,6) ve çok boyutlu gelişim gösterme (1; 6,6) olarak tespit edilmiştir. Etkileşim alt teması özgüven (2; 13,3) olarak belirlenmiştir. Yöntem ve teknik teması birlikte öğretim alt teması ise; öğrenme katkısı (3; 20), farklı (1; 6,6) ve yeni (1; 6,6) olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Bu öğretimde akran eğitiminin daha etkili kullanılabileceğini ve öğrenmeye katkı sağlayabileceğini düşünüyorum.” (E4)

“Bir konunun tanıtımı ya da anlatımı yapılırken iki farklı öğretmenin farklı örnekler sunması açısından olumludur. Ayrıca öğretmenlerin soruları karşısında verilecek doğru

cevaplardan sonra iki öğretmen de olumlu geri bildirim alması öğrenciyi mutlu edecektir.”
(E3)

“Yeni bir teknik ve çalışma. Bu öğrencilerimizin gelişmesine önemli katkıları olacağına inanıyorum.” (E2)

“Kaynaştırma ve dezavantajlı öğrencilerin gözlemlenerek daha iyi tanınmasında, bu öğrencilerin derslerde daha aktif hale gelmesinde, özgüvenlerinin artmasında müspet sonuçlar verecektir.” (E5)

Araştırmanın birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili üçüncü olarak öğretmenlere, “Öğrenciniz çalışmada öğretilmesi hedeflenen becerileri öğrenebilirse ona ne tür katkıları olabilir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.12.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmen görüşlerine göre ilgili çalışmanın öğrencilere katkısı

Tema	Alt tema	f	%
Bilişsel Unsurlar	Öğretici		
	Akademik başarı	4	40
	Derse yönelik ilgide artış	1	10
Duyuşsal Unsurlar	Etkileşim		
	Olumlu akran iletişimi	3	30
	Sosyal gelişim	1	10
	Özgüven	1	10
	Kendini ifade etme becerisi	1	10
	TOPLAM	10	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesinde öğretmenlerden ilgili çalışmanın öğrencilere katkısına ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde “bilişsel unsurlar” ve “duyuşsal unsurlar” temaları ile, “öğretici” ve “etkileşim” alt temalarına ulaşılmıştır. Bilişsel unsurlar teması öğretici alt teması; akademik başarı (4; 40) ve derse yönelik ilgide artış (1; 10) olarak tespit edilmiştir. Duyuşsal unsurlar teması ve etkileşim alt teması ise; olumlu akran iletişimi (3; 30), sosyal gelişim (1; 10), özgüven (1; 10) ve kendini ifade etme becerisi (1; 10) olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenci sınıf içinde yapılan ders içi uygulamaları daha iyi anlar. Derse katılımı ve ilgisi daha da artar.” (E2)

“Akademik başarısının artmasında, özgüven duygusunun gelişmesinde, akranlarıyla daha özgüvenli ilişkiler kurmasında, topluluk içinde kendini daha iyi ifade etmesinde katkıları olacaktır.” (E1)

“Hayata bakış açısından önemli görüşleri ortaya çıkarabileceği gibi geleceğe daha emin adımlarla yürüyebilmesine katkı sağlayacaktır.” (E4)

“Sosyal gelişimine olumlu etki yapar. Akademik gelişimine katkıda bulunur. Kapsayıcı öğretimle öğrenme geriliği olan öğrencilerin akranları ile arasındaki farkların kapatılması sağlanabilir.” (E3)

Araştırmanın birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili dördüncü olarak öğretmenlere, “Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.13.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Görüş ve öneriler

KODLAR	f	%
Kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi	4	57,0
Destek eğitimin yaygınlaştırılması	3	43,0
TOPLAM	7	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesinde öğretmenlerden görüş ve önerilere ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek ilgili kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi (4; 57,0) ve destek eğitimin yaygınlaştırılması (3; 43,0) olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile aynı ortamda olmaları elbetteki olumlu etkiler ama akademik ihtiyaçlarının yeterince karşılandığını düşünmüyorum. Mutlaka “destek eğitim” almalılar. Birlikte ders yapılan öğrencilerin bireysel çalışma anlarındaki durumları ile sınıf ortamındaki durumları birbirini tutmamaktadır.” (E3)

“Kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda ne yazık ki öğretmenler her bir öğrencinin özel ihtiyacına göre dersi sürdüreceği yeterli zamana sahip olamamaktadır. Bu durumda da sınıfın ortalamasına göre dersler sürdürülmektedir.” (E4)

“Sınıf içerisinde yeterli zaman olmadığı için kaynaştırma öğrencileri destek eğitim gibi bireysel derslerin verildiği ortamlarda daha çok kazanım elde edebilmektedir.” (E5)

“Çalışmanızda başarılar diler katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.” (E1)

Öğretmen Görüşmeleri (Uygulama Sonrası): Araştırmanın bu aşamasında öğretmenlerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamaları tamamlandıktan sonra görüşlerinin elde edilmesi amacıyla öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ilk olarak öğretmenlere, “Bu çalışmada beğendiğiniz yönler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.14.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin uygulamaya ilişkin beğenileri

Tema	Alt tema	f	%	
Öğrenci	Akademik başarı			
	Bireysel uygulamaların gerçekleştirilmesi	3	33,3	
	Özel yeteneklerin ortaya çıkarılması	1	11,1	
	Kavrama becerisinin geliştirilmesi	1	11,1	
	Faydalı	1	11,1	
	Etkileşim/Sosyal gelişim			
	Arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi	1	11,1	
	Bireysel etkinliklerin gerçekleştirilmesi	1	11,1	
	Grup etkinliklerinin gerçekleştirilmesi	1	11,1	
	TOPLAM		9	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası öğretmenlerden uygulamaya ilişkin beğenilerine dair görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “öğrenci” teması ile “akademik başarı” ve “etkileşim/sosyal gelişim” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrenci teması akademik başarı alt teması; bireysel uygulamaların gerçekleştirilmesi (3; 33,3), özel yeteneklerin ortaya çıkarılması

(1; 11,1), kavrama becerisinin geliştirilmesi (1; 11,1) ve faydalı (1; 11,1) olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de akademik başarının deney grubunda yer alan öğrenciler lehine artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın akademik başarı hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenci teması etkileşim/sosyal gelişim alt teması ise; arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi (1; 11,1), bireysel etkinliklerin gerçekleştirilmesi (1; 11,1) ve grup etkinliklerinin gerçekleştirilmesi (1; 11,1) olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilere yönelik testlerin yapılıp, formların doldurulması, BEP’li ve dezavantajlı öğrencilere yönelik bireysel ya da grup etkinliklerinin yapılması.” (E1)

“Öğrencinin özel yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında, konuyu kavrama becerisinin geliştirilmesinde, arkadaşlık ortamının geliştirilmesinde oldukça yardımcı olduğu görülmüştür.” (E4)

“Hiçbir çalışmada veya insanlar arası ilişkilerde ideal olanı söylemek asla pratiği yansıtmaz. Özellikle eğitim-öğretimde bu durum daha da önemlidir. Bu manada kapsayıcı eğitim, karmaşık eğitim, grup çalışması, simit tekniği vs... Sınıflarda özellikle pratiğe çoğu zaman dökülememektedir. Özel gereksinimli öğrenciler sınıf ortamında akademik anlamda pek faydalanamamaktadırlar. Bu açıdan okulumuzda yapılan çalışmanın özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklara çok faydalı olduğunu gördüm. Faydalı buluyorum.” (E3)

“Öğrencilerle birebir çalışılması faydalı. Sınıf içinde özel olarak tek öğretmenin ilgilenmesi ise oldukça zor.” (E2)

Araştırmanın birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ikinci olarak öğretmenlere, “Öğrencilerde görülen değişiklikler nelerdir? Akademik başarı/ sınıf-içi uyum/ arkadaşları ile ilişki/ öğretmenleri ile ilişki” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.15.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerde görülen değişiklikler

Tema	Alt tema	f	%
Öğrenci	Akademik beceri		
	Derse yönelik ilgide artış	2	9,0
	Problem çözme becerisi	1	4,5
	Derste daha etkin hale gelinmesi	1	4,5
	Kavrama düzeyinde artış	1	4,5
	Sınıf-içi Uyum		
	Sınıf-içi kurallara uymada artış	2	9,0
	Topluluk önünde kendini ifade becerisinde gelişme	2	9,0
	Sınıf-içerisinde gözlemlenen anlaşmazlıkların azalması	1	4,5
	Etkileşim/ Sosyal Gelişim		
	Sosyalleşme	2	9,0
	Olumlu iletişim	2	9,0
	Empati	2	9,0
	Öğretmenlere karşı saygıda artış	2	9,0
	Güven duygusu	1	4,5
	İşbirliği	1	4,5
	Sevgi	1	4,5
	Özgüven	1	4,5
	TOPLAM	22	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası öğretmenlerden uygulamaya ilişkin öğrencilerde görülen değişikliklere dair görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “öğrenci” teması, “akademik beceri”, “sınıf-içi uyum”, “etkileşim/sosyal gelişim” alt temaları elde edilmiştir. Öğrenci teması akademik beceri alt teması; derse yönelik ilgide artış (2; 9,0), problem çözme becerisi (1; 4,5), derste daha etkin hale gelinmesi (1; 4,5) ve kavrama düzeyinde artış (1; 4,5) olarak belirlenmiştir. Öğrenci teması sınıf-içi uyum alt teması; sınıf-içi kurallara uymada artış (2; 9,0), topluluk önünde kendini ifade becerisinde gelişme (2; 9,0) ve sınıf-içerisinde gözlemlenen anlaşmazlıkların azalması (1; 4,5) olarak tespit edilmiştir. Uygulama süresince öğretmen ifadelerinden ve araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin derse karşı ilgilerinde artış yaşandığı, kavrama becerilerinde gelişme ile problem çözme becerilerinde de ilerleme kaydettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde de deney

grubunda yer alan öğrencilerin son-test lehine akademik başarılarında artış yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın akademik başarı hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Öğrenci teması etkileşim/sosyal gelişim alt teması; sosyalleşme (2; 9,0), olumlu iletişim (2; 9,0), empati (2; 9,0), öğretmenlere karşı saygıda artış (2; 9,0), güven duygusu (1; 4,5), işbirliği (1; 4,5), sevgi (1; 4,5) ve özgüven (1; 4,5) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen üçüncü alt problemde “ÖÖG olan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de sosyal katılım becerisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin son-test lehine artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın sosyal katılım hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Uygulama sonrası öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Ders ya da teneffüslerde karşılaşılan öğrenciler arasındaki geçimsizlik ya da sözlü sataşmaların azalması. Sınıf-içi kurallara uyma konusunda pozitif gelişmelerin yaşanması.” (E1)

“Öğrencilerin derslere karşı ilgileri daha da arttı.” (E2)

“Öğretmenlerine karşı saygının artmış olması birlikte uygun ders işleme ortamının oluşmasını sağlamaktadır.” (E4)

“Kendisi ile çalışma yapılan çocukların öğretmenlerine daha yakın olduklarını, kendilerini daha rahat ifade ettiklerini gördüm.” (E3)

“Öğretmen ile ilişkilerinde çekingen olan öğrencilerin daha girişken olmaları ve kendilerini daha iyi ifade etmelerini gözlemledim.” (E5)

“Soruları anlama ve cevaplama becerisi kazandırılmasında önemli gelişmeler var.” (E4)

Araştırmanın birinci alt problemde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili üçüncü olarak öğretmenlere, “Uyarlanmış birlikte öğretim etkinliklerinin gelecekte uygulanabilirliğine ilişkin

neler düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.16.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Uyarlanmış birlikte öğretim etkinliklerinin gelecekte uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Alt tema	f	%
	Uygulanabilir	4	100
	Uygulanamaz	0	0
Öğrenci	Bütüncül gelişim		
	Faydalı	2	22,2
	Akran eğitimi	1	11,1
	İşbirliği	1	11,1
	Bireyselleştirilmiş öğretim	1	11,1
	Sosyalleşme	1	11,1
	Özgüven	1	11,1
	Akademik başarı	1	11,1
Öğretim Yöntem ve Tekniği	Uyarlanmış Birlikte Öğretim		
	Kapsayıcı eğitim modeline uygun	1	11,1
	TOPLAM	9	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası öğretmenlerden uygulamanın gelecekte uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “öğrenci” ve “öğretim yöntem ve tekniği” temaları ile “bütüncül gelişim” ve “uyarlanmış birlikte öğretim” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrenci teması bütüncül gelişim alt teması; faydalı (2; 22,2), akran eğitimi (1; 11,1), işbirliği (1; 11,1), bireyselleştirilmiş öğretim (1; 11,1), sosyalleşme (1; 11,1), özgüven (1; 11,1) ve akademik başarı (1; 11,1) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen dördüncü alt problemde “ÖÖG olan öğrencilerin karar verme becerilerinin artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de karar verme becerisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin son-testleri lehinde artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın karar verme becerisi hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Öğretim yöntem ve tekniği teması uyarlanmış birlikte öğretim alt teması ise; kapsayıcı eğitim modeline uygun (1; 11,1) olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrası öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin kendilerini tanımalarına, sosyalleşmelerine, kendilerine güven duygusunun artmasına ve akademik seviyelerinin yükselmesine neden olacağından

geliştirilerek daha da yaygınlaştırılacağını düşünüyorum. Bu etkinlikler günümüzün kapsayıcı eğitim modeline de son derece uygundur.” (E1)

“Bu tarz uygulamalar tüm yetersizlik gruplarını kapsayacak şekilde gerçekleştirilmeli. Öğrenciler açısından gerek akademik gerekse sosyal gelişimlerini olumlu şekilde etkilediğini gözlemledim.” (E5)

“Faydalı olacağı kanaatindeyim.” (E3)

“Uygulama güzel. Hem öğrenciler hem de okul açısından faydalı.” (E2)

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili dördüncü olarak öğretmenlere, “Bu çalışmada geliştirilmesinin gerekli olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.17.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Uygulamada geliştirilmesinin gerekli görüldüğü hususlar

Tema	Alt tema	f	%
Öğrenci	Bütüncül Gelişim		
	Ders-içi materyallerin çeşitlendirilmesi	2	40
	Mekansal farklılıkların tasarlanması	1	20
	Uygulamanın tüm yetersizlik gruplarına yönelik olarak tasarlanması	1	20
	Yetersizliği olan tüm öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesi	1	20
	TOPLAM	5	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası öğretmenlerden uygulamaya ilişkin geliştirilmesinin gerekli görüldüğü hususlara dair görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “öğrenci” teması ile “bütüncül gelişim” alt teması elde edilmiştir. Öğrenci teması bütüncül gelişim alt teması; ders-içi materyallerin çeşitlendirilmesi (2; 40), mekânsal farklılıkların tasarlanması (1; 20), uygulamanın tüm yetersizlik gruplarına yönelik olarak tasarlanması (1; 20) ve yetersizliği olan tüm öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesi (1; 20) olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrası öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Okuldaki özel gereksinimli ve öğrenme güçlüğü olan ya da tam zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitimi alamayanların tümüne ulaşılması gerektiğini düşünüyorum.” (E3)

“Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak geziler düzenlenebilir. (Tarihi konak, Masal evi gibi).” (E1)

“Öğretmenlerin daha sonra bu öğrencilere yönelik yapabilecekleri hazır materyaller bulunursa uygulama kolay olur. Standart uygulama belgeleri işi kolaylaştırabilir.” (E2)

“Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun, öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile öğrencilerin ilgisini çekebilecek eğitim-öğretim materyalleri daha sıklıkla kullanılabilir.” (E5)

Araştırmanın birinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili beşinci olarak öğretmenlere, “Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara Tablo 4.18.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Katılımcı öğretmen görüş ve önerileri

KODLAR	f	%
Okulda yetersizliği olan tüm öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesi	5	62,5
İstasyon tekniğinin daha sıklıkla kullanılması	3	37,5
TOPLAM	8	100

Not: Katılımcı öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası öğretmenlerden uygulamaya ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek belirli kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; okulda yetersizliği olan tüm öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesi (5; 62,5) ve istasyon tekniğinin daha sıklıkla kullanılması (3; 37,5) olarak belirlenmiştir. Uygulama sonrası öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Bütün planlama ve çalışmalar, hazırlıklar daha erken yapıp, özel çalışma yapılacak bütün öğrencilere ulaşılması gerektiğini düşünüyorum, bu çalışmanın öğrencilerimize faydalı olduğunu ifade ediyorum.” (E3)

“Çalışma öğrenciler açısından oldukça faydalı ancak okulda bulunan tüm engel gruplarındaki öğrenciler bu tarz çalışmalara dahil edilmelidir.” (E2)

“Gruplar oluşturulduktan sonra her grup topladığı bilgi ve materyalleri diğer grup üyeleri ile paylaşmak yolu ile akranlar arası arkadaşlık duygularının gelişmesinde önemli faktör olacaktır.” (E4)

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrenci Günlükleri: Araştırmanın bu aşamasında öğrencilerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamaları sürecindeki düşüncelerini uygulama süreci boyunca elde etmek ve eylem araştırmalarının uygulama adımları gereğince uygulamaya süreç içerisinde yön verebilmek amacıyla öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Aşağıda öğrenci günlüklerinin içerik analizleri tablolar halinde sunulmuş ve katılımcı öğrencilerin görüşlerini içeren ifadelere ayrıca yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ilk olarak öğrencilere, “Etkinliklerde en sevilen/hoşlanılan unsurlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.19.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Etkinliklerde en sevilen/hoşlanılan unsurlar

Tema	Alt Tema	f	%
Bilişsel Unsurlar	Öğretici		
	Kültürel öğeler	15	8,8
	Eski medeniyetler	11	6,5
	Tarihi unsurları	10	6,0
	İklim ve hava durumu	10	6,0
	Doğal varlıklar	9	5,3
	Doğal ve beşeri faktörler	8	5,0
	Türkiye’nin bölgeleri	6	3,5
	Bitki örtüsü	2	1,1
	Nüfus	2	1,1
Duyuşsal Unsurlar	Etkileşim		
	Etkinlik yapmak	18	10,6
	Öğretmenimle birlikte ders yapmak	14	8,2
	Her şeyi sevdim	10	6,0
	Arkadaşlarımla grup etkinliği yapmak	5	3,0
	Eğlenceli	4	2,3
Arkadaşım ile konuyu tartışmak	3	1,7	

Öğretmenimi dinlemek	1	0,5
Söz alarak konuşmak	1	0,5
Birlikte plan yapmak	1	0,5
Öğretmenimin öğrettiği yeni şeyler	1	0,5
Etkinlik yapma/gerçekleştirme		
Kavram haritası yapma	12	7,1
Resim yapma	7	4,1
Yazı yazma	7	4,1
Form doldurma	3	1,7
Şiir yazma	3	1,7
Hikaye yazma	2	1,1
Yazıların altını çizme	2	1,1
Afiş tasarlama	1	0,5
Soru-cevap	1	0,5
TOPLAM	169	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla görüş yazmışlardır.

Uygulama süresince öğrencilerden uygulamaya ilişkin en sevdikleri/hoşlandıkları unsurlara ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci günlükleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “bilişsel unsurlar” ve “duyuşsal unsurlar” temaları ile “öğretici”, “etkileşim” ve “etkinlik yapma/gerçekleştirme” alt temalarına ulaşılmıştır. Bilişsel unsurlar teması öğretici alt teması kültürel öğeler (15; 8,8), eski medeniyetler (11; 6,5), tarihi unsurlar (10; 6,0), iklim ve hava durumu (10; 6,0), doğal varlıklar (9; 5,3), doğal ve beşeri faktörler (8; 5,0), Türkiye'nin bölgeleri (6; 3,5), bitki örtüsü (2; 1,1) ve nüfus (2; 1,1) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal unsurlar teması etkileşim alt teması; etkinlik yapmak (18; 10,6), öğretmenimle birlikte ders yapmak (14; 8,2), her şeyi sevdim (10; 6,0), arkadaşarımla grup etkinliği yapmak (5; 3,0), eğlenceli (4; 2,3), arkadaşarımla konuyu tartışmak (3; 1,7), öğretmenimi dinlemek (1; 0,5), söz alarak konuşmak (1; 0,5), birlikte plan yapmak (1; 0,5), öğretmenimin öğrettiği yeni şeyler (1; 0,5) olarak tespit edilmiştir. Duyuşsal unsurlar teması etkinlik yapma/gerçekleştirme alt teması; kavram haritası yapma (12; 7,1), resim yapma (7; 4,1), yazı yazma (7; 4,1), form doldurma (3; 1,7), şiir yazma (3; 1,7), hikaye yazma (2; 1,1), yazıların altını çizme (2; 1,1), afiş tasarlama (1; 0,5) ve soru-cevap (1; 0,5) olarak belirlenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin günlüklerine yazdıkları görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Doğal ve mimari yapıları öğrendiğim için yarın ki sınavdan iyi alacağımdan eminim.”
(Ö16)

“Mezopotamya medeniyetleri (B-A-S) hepsini sevdim.” (Ö18)

“Kültürel öğelerimizden çok hoşlandım. Mimari, yemekler, gelenek görenek gibi şeylerden. Çok iyi geçti ve çok hoşlandım.” (Ö8)

“Ders yapmak, soru sormak. Sosyal bilgiler dersini sevmeye başladım.” (Ö4)

“Her zaman yağışlı olan bölgeleri sevdim çünkü barajlar doluyor.” (Ö12)

“Sınıfta etkinlik yaptık. Yazı yazdık. Kavram haritası yaptık. Yazdıklarımızın altını çizdik.” (Ö9)

“En çok Lidyalıları sevdim çünkü parayı bulmuşlar.” (Ö18)

“Birlikte yaptığımız her şeyden hoşlandım. Emine hocayla dersler çok eğlenceli, çok güzel geçiyor.” (Ö2)

“Bu derste etkinlik yapmayı çok seviyorum.” (Ö9)

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ikinci olarak öğrencilere, “Etkinliklerde sevilmeyen/hoşlanılmayan unsurlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.20.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Etkinliklerde sevilmeyen/hoşlanılmayan unsurlar

KODLAR	f	%
Olmadı	119	85,6
Söz almadan konuşmak	7	5,0
Yazı yazmak	4	2,8
Arkadaşlarımın sorulan soruları deftere bakıp cevaplandırmaları	3	2,1
Teknoloji	2	1,4
Resim yapmak	2	1,4
Hikaye tasarlamak	1	0,7
Dersin saati az	1	0,7
TOPLAM	139	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla görüş yazmışlardır.

Uygulama süresince öğrencilerden uygulamaya ilişkin sevilmeyen/hoşlanılmayan unsurlara ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci günlükleri, içerik analizi

yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; olmadı (119; 85,6), söz almadan konuşmak (7; 5,0), yazı yazmak (4; 2,8), arkadaşlarımın sorulan soruları deftere bakıp cevaplandırmaları (3; 2,1), teknoloji (2; 1,4), resim yapmak (2; 1,4), hikaye tasarlamak (1; 0,7) ve dersin saati az (1; 0,7) olarak belirlenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin günlüklerine yazdıkları görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Yok. Her şeyi çok sevdim.” (Ö17)

“Yazı yazmak.” (Ö16)

“Hikaye yazmak.” (Ö14)

“Bu derste hoşlanmadığım bir şey yok. Hepsi çok güzel.” (Ö1)

“Arkadaşlarımın söz almadan konuşması.” (Ö10)

“Teknoloji üretmekten hiç hoşlanmam. Resimden hoşlanmam.” (Ö8)

“Yok. Her şey çok güzel.” (Ö5)

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili üçüncü olarak öğrencilere, “Sonraki etkinlikler için öneriler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.21.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Sonraki etkinlikler için öneriler

Tema	Alt Tema	f	%
Bilişsel Unsurlar	Öğretici		
	Tarihi şeyleri öğrenmek	1	0,7
	Eski medeniyetlerin alfabelerini öğrenmek	1	0,7
	Öğretmenimin daha çok bilgi öğretmesi	1	0,7
Duyuşsalunsurlar	Etkileşim		
	Birlikte ders yapmak	16	12,4
	Soru-cevap	8	6,2
	Sohbet etmek	5	3,8
	Ev ödevi	3	2,3
	Arkadaşımla konuyu tartışmak	3	2,3
	Derste daha fazla söz almak	1	0,7
Tahtada ders işlemek	1	0,7	

Plan yapmak	1	0,7
Araştırma yapmak	1	0,7
Etkinlik yapma/gerçekleştirme		
Kavram haritası	19	15,0
Resim yapmak	17	13,1
Yazı yazmak	12	9,3
Grup etkinliği yapmak	9	7,0
Afiş tasarlama	3	2,3
Dikkat testi çözme	3	2,3
Hikaye yazmak	2	1,5
Müzik dinlemek	2	1,5
Şiir yazmak	1	0,7
Kitap okumak	1	0,7
Sınıflar arası etkinlik yapmak	1	0,7
Bahçede piknik yaparak ders işlemek	1	0,7
Bağımsız		
Hepsini sevdim	10	8,0
Olmadı	6	4,6
TOPLAM	129	100

Not: Katılımcılar günlüklerine birden fazla görüş yazmışlardır.

Uygulama süresince öğrencilerden uygulamaya ilişkin sonraki etkinlikler için önerilerine dair görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci günlükleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “bilişsel unsurlar” ve “duyuşsal unsurlar” temaları ile “öğretici”, “etkileşim”, “etkinlik yapma/gerçekleştirme” ve “bağımsız” alt temalarına ulaşılmıştır. Bilişsel unsurlar teması öğretici alt teması; tarihi şeyleri öğrenmek (1; 0,7), eski medeniyetlerin alfabelerini öğrenmek (1; 0,7) ve öğretmenimin daha çok bilgi öğretmesi (1; 0,7) olarak tespit edilmiştir. Duyuşsal unsurlar teması etkileşim alt teması; birlikte ders yapmak (16; 12,4), soru-cevap (8; 6,2), sohbet etmek (5; 3,8), ev ödevi (3; 2,3), arkadaşım ile konuyu tartışmak (3; 2,3), derste daha fazla söz almak (1; 0,7), tahtada ders işlemek (1; 0,7), plan yapmak (1; 0,7) ve araştırma yapmak (1; 0,7) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal unsurlar teması etkinlik yapma/gerçekleştirme alt teması ise; kavram haritası (19; 15,0), resim yapmak (17; 13,1), yazı yazmak (12; 9,3), grup etkinliği yapmak (9; 7,0), afiş tasarlamak (3; 2,3), dikkat testi çözme (3; 2,3), hikaye yazmak (2; 1,5), müzik dinlemek (2; 1,5), şiir yazmak (1; 0,7), kitap okumak (1; 0,7), sınıflar arası etkinlik yapmak (1; 0,7) ve bahçede piknik yaparak ders işlemek (1; 0,7) olarak tespit edilmiştir. Bağımsız alt teması ise; hepsini sevdim (10; 8,0) ve olmadı (6; 4,6) olarak belirlenmiştir. Uygulama süresince öğrenci ifadelerinden ve araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler tarafından sevildiği ve sevilmeyen bir etkinliğin ise

bulunmadığı belirlenmiştir. Uygulama süresince öğrencilerin günlüklerine yazdıkları görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Eski ülkelerin alfabelerini yazmak istiyorum.” (Ö12)

“Hocamızın bize soru sormasını, daha çok ödev vermesini istiyorum. Etkinlik yapmaya devam etmek istiyorum.” (Ö1)

“Öğretmenim ikinci dönemin sonuna kadar beraber olmak istiyorum. Başkada bir şey istemiyorum. Hep beni derse almanızı istiyorum. Lütfen.” (Ö2)

“Etkinlik, hikaye, resim, afiş, şiir yaptığımız etkinlikten yapmak istiyorum.” (Ö10)

“Etkinliklerin sınıflar arası olmasını isterdim.” (Ö18)

“Bahçede piknik yaparak ders işlemek isterdim.” (Ö17)

“Diğer derste diğer bazı başka şehirlerin tarihi eserlerini konuşalım.” (Ö10)

“Arkadaşlarımla birlikte tartışmayı sevdim.” (Ö18)

“Dikkat testini daha çok yapmalıyız. Kavram haritasını daha çok yapmalıyız.” (Ö11)

Öğrenci Görüşmeleri: Araştırmanın bu aşamasında öğrencilerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamaları sürecindeki düşüncelerini uygulama süreci sonunda elde etmek amacıyla öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizleri aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve katılımcı öğrencilerin görüşlerini içeren ifadelere ayrıca yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ilk olarak öğrencilere, “Dersin işlenişinde uyarlanmış birlikte öğretim kullanımının öğrenmelerini nasıl etkilediği?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.22.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.22. Dersin işlenişinde uyarlanmış birlikte öğretim kullanımının öğrenmeye etkisi

Tema	Alt Tema	f	%
Olumlu		18	100
	Öğretimsel Yöntem ve Teknik Kullanımı		
	Kavram haritası	8	44,4
	Ses kaydı	8	44,4
	Soru-cevap	5	28,0
	Düşünceleri ifade etme	3	16,6
	Altını çizdiklerini okuma	2	11,1
	Ev ödevi	1	5,5
	Etkinlik yapma/gerçekleştirme		
	Grup etkinlikleri	7	39,0
	Bireysel etkinlikler	6	33,3
	Test çözme	5	28,0
	Farklı şeyler yapma	4	22,2
Olumsuz		0	0
	TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonunda öğrencilerden dersin işlenişinde uyarlanmış birlikte öğretim kullanımının öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “olumlu” ve “olumsuz” temaları ile “öğretimsel yöntem ve teknik kullanımı” ile “etkinlik yapma/gerçekleştirme” alt temalarına ulaşılmıştır. Olumlu teması öğretimsel yöntem ve teknik kullanımı alt teması; kavram haritası (8; 44,4), ses kaydı (8; 44,4), soru-cevap (5; 28,0), düşünceleri ifade etme (3; 16,6), altını çizdiklerini okuma (2; 11,1) ve ev ödevi (1; 5,5) olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de sosyal katılım becerisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin son-testleri lehine artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın sosyal katılım becerisi hususunda “düşüncelerini ifade etme” nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Olumlu teması etkinlik yapma/gerçekleştirme alt teması; grup etkinlikleri (7; 39,0), bireysel etkinlikler (6; 33,3), test çözme (5; 28,0) ve farklı şeyler yapma (4; 22,2) olarak belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“İyi etkiledi. Karasal iklim, Karadeniz iklimi ve nerede nüfus kullanılır. Ses kaydı dinledik. Etkinlikler yaptık. Hava durumunu öğrendik.” (Ö15)

“Yazı yazdık. Ses kayıtları dinledik. Kavram haritası çizdik. Sorular sorduk. Ödev yaptık. Öğrendim. Geliştim. Çok eğlenceli geçti etkinlikler. Bu derste çok ilerledim. Dikkat testi çözdük.” (Ö2)

“Her şey çok iyiydi. Güzel etkiledi. Mesela Asurlar, Sümerler, Lidyalılar, iklimler ve parayı bulan kişileri öğrendim.” (Ö16)

“Daha çok sosyali öğrendim. Daha yoğun derslere daha yoğun çalışmaya başladım. Bazı derslerde etkinlik yaptığımız için sosyal dersi daha eğlenceli geçti.” (Ö12)

“İyi etkiledi. Anadolu uygarlığı, B.A.S Etkinlikler, ses kaydı dinledim. Arkadaşlarımla yaptığım etkinlikler çok hoşuma gitti.” (Ö17)

“Bu derste farklı şeyler yaptık. Tarihi mekanları öğrendik. Testler yaptık. Etkinlikler yaptık. Ses kayıtları dinledik. Değişiklik oldu. Yeni şeyler öğrendik.” (Ö13)

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ikinci olarak öğrencilere, “Dersin işlenişinde sevilen unsur/unsurlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.23.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Dersin işlenişinde sevilen unsur/unsurlar

Tema	Alt Tema	f	%
Bilişsel Unsurlar	Öğretici		
	Kavram haritası	9	72,0
	Soru-cevap	6	10,7
	Ses kaydı	5	9,0
	Yazı yazmak	5	9,0
	Ders işlemek	3	5,3
	Test çözmek	2	3,5
	Ev ödevi	1	1,7
	Altını çizme	1	1,7
Duyuşsal Unsurlar	Etkinlik yapma/gerçekleştirme		
	Grup etkinliği yapma	11	19,6
	Tartışma yöntemi	4	7,1
	Resim yapmak	1	1,7
	Müzik dinlemek	1	1,7
	Etkileşim		
	Öğretmenle sohbet etmek	4	7,1
	Öğretmenle vakit geçirmek	2	3,5
	Arkadaşlarla vakit geçirmek	1	1,7
	TOPLAM	56	100

Not: Katılımcı öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonunda öğrencilerden dersin işlenişinde sevilen unsur/unsurlara ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “bilişsel unsurlar” ve “duyuşsal unsurlar” temaları ile “öğretici”, “etkinlik yapma/gerçekleştirme” ve “etkileşim” alt temalarına ulaşılmıştır. Bilişsel unsurlar teması öğretici alt teması; kavram haritası (9; 72,0), soru-cevap (6; 10,7), ses kaydı (5; 9,0), yazı yazmak (5; 9,0), ders işlemek (3; 5,3), test çözmek (2; 3,5), ev ödevi (1; 1,7) ve altını çizme (1; 1,7) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal unsurlar teması etkinlik yapma/gerçekleştirme alt teması; grup etkinliği yapma (11; 19,6), tartışma yöntemi (4; 7,1), resim yapmak (1; 1,7) ve müzik dinlemek (1; 1,7) olarak tespit edilmiştir. Duyuşsal unsurlar teması etkileşim alt teması ise; öğretmenle sohbet etmek (4; 7,1), öğretmenle vakit geçirmek (2; 3,5) ve arkadaşlarla vakit geçirmek (1; 1,7) olarak belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Emine öğretmenim benimle hep konuştu. Beni dinledi. En çok bunu sevdim.” (Ö3)

“Her şeyi, etkinlikler yapmayı sevdim. Arkadaşlarımla grup olmayı, öğretmenimle sohbet etmeyi.” (Ö5)

“Öğretmenim ve arkadaşlarımla vakit geçirmek. Arkadaşlarım ve öğretmenimle etkinlikler çok hoşuma gitti. Arkadaşlarımla grup olmak. Ders işlemek.” (Ö17)

“Ben şunu yapmayı sevdim: tarihi mekanlarımızı öğrenmeyi sevdim. Neden çünkü şaşırtıcı neden yani o kadar sene sonra nasıl yıkılmıyor o kervansaraylar...” (Ö11)

“Hepsini sevdim çünkü dinledik, etkinlik yaptık. Gruplar kurduk, ders işledik. Diğer etkinlikleri yaptık. Diğer derslerde yapmadığımız etkinlikleri bu derste yaptık.” (Ö15)

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili üçüncü olarak öğrencilere, “Dersin işlenişinde uyarlanmış birlikte öğretim kullanımında beğenmedikleri unsur/unsurlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.24.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Dersin işlenişinde beğenilmeyen unsur/unsurlar

KODLAR	f	%
Oldu	0	0
Olmadı	18	100
Eğlenceli	12	67,0
Merak uyandırıcı	8	44,4
Farklı	3	16,6
Güzel	2	11,1
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonunda öğrencilerden dersin işlenişinde beğenilmeyen unsur/unsurlara ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; olmadı (18; 100), oldu (0; 0) olarak belirlenmiştir. Olmadı yönünde görüş belirten öğrenci görüşleri; eğlenceli (12; 67,0), merak uyandırıcı (8; 44,4), farklı (3; 16,6) ve güzel (2; 11,1) olarak belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Yok. Çünkü Emine hocamla yaptığım dersler sıkıcı geçmiyor.” (Ö11)

“Yok. Her şey benim için çok önemli ve değerliydi.” (Ö17)

“Olmadı. Her şey çok güzel.” (Ö1)

“Yaptığım etkinliklerin hepsini çok sevdim çünkü arkadaşlarımla eğlendim.” (Ö18)

“Yok. Her şeyi sevdim.” (Ö9)

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili dördüncü olarak öğrencilere, “Uyarlanmış birlikte öğretim ile uygulanan dersin diğer derslerden farkı/farkları nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.25.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Uyarlanmış birlikte öğretim ile uygulanan dersin diğer derslerden farkı/farkları

Tema	Alt Tema	f	%
Duyuşsal Unsurlar	Etkinlikler		
	Grup etkinlikleri	9	15,0
	Kavram haritası	9	15,0
	Ses kaydı	7	11,4
	Bireysel etkinlikler	6	10,0
	Tartışma yöntemi	6	10,0
	Form doldurma	2	3,2
	Dikkat testi	1	1,6
	Etkileşim		
	Eğlenceli	10	16,3
	Merak uyandırıcı	7	11,4
	Sohbet etme	3	4,9
	Yardımlaşma	1	1,6
	TOPLAM		61

Not: Katılımcı öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonunda öğrencilerden uyarlanmış birlikte öğretim ile uygulanan dersin diğer derslerden farkı/farklarına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “duyuşsal unsurlar” teması ile “etkinlikler” ve “etkileşim” alt temalarına ulaşılmıştır. Duyuşsal unsurlar teması etkinlikler alt teması; grup etkinlikleri (9; 15,0), kavram haritası (9; 15,0), ses kaydı (7; 11,4), bireysel etkinlikler (6; 10,0), tartışma yöntemi (6; 10,0), form doldurma (2; 3,2) ve dikkat testi (1; 1,6) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal unsurlar teması etkileşim alt teması; eğlenceli (10; 16,3), merak uyandırıcı (7; 11,4), sohbet etme (3; 4,9) ve yardımlaşma (1; 1,6) olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile benzer olarak

araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin SB dersine yönelik tutumlarının artırılmasında etkilidir” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de SB dersine yönelik deney grubunda yer alan öğrencilerin tutumlarında son-testleri lehinde artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın SB dersine yönelik tutum hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Uygulama sonunda öğrencilerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Ses kaydı dinledik ve etkinlik yaptık ve kavram haritası yapıyoruz. Soru soruyoruz diğer derslerde bunları yapmıyoruz.” (Ö1)

“Bu ders daha eğlenceli. Arkadaşlarımdan yardım alıyorum. Onlar da benden alıyor. Sohbet ediyoruz. Güzel etkinlikler yapıyoruz.” (Ö13)

“Hoca sosyal dersinde türkü söyler ama Emine hocam söylemez ama Emine hocamın dersinde kavram haritası ve güzel etkinlikler yaparız.” (Ö10)

“Farklı sınav yaptık. Etkinlikler yaptık. Ses kaydı dinledik. Grup kurduk. Arkadaşlarımızla tartıştık. Bu derste yaptıklarımızı diğer derslerde yapmadık.” (Ö15)

“Sohbet etmemiz. Etkinlikler yaptık. Diğer derslerde az yapıyoruz. Keşke bütün derslerde böyle etkinlikler yapsak.” (Ö5)

“Bu ders diğer derslerden biraz daha farklı çünkü tarihi mekanlar beni şaşırtıyor, nasıl yıkılmıyorlar uzun süre. Şaşırtıcı.” (Ö11)

Araştırmanın ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili beşinci olarak öğrencilere, “Farklı görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden alınan yanıtlara Tablo 4.26.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Farklı görüş ve öneriler

Tema	Alt tema	f	%
Öneri	Etkileşim		
	Öğretmenimle ders yapmaya devam etmek	11	58,0
Görüş	Ders Süreci		
	Bu dersi sevdim	5	26,3
	Dersler eğlenceliydi	2	10,5
	Etkinlikler güzeldi	1	5,2
	TOPLAM	19	100

Not: Katılımcı öğrenciler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonunda öğrencilerden farklı görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizleri neticesinde; “öneri” ve “görüş” teması ile “etkileşim” ve “ders süreci” alt temalarına ulaşılmıştır. Öneri teması etkileşim alt teması; öğretmenimle ders yapmaya devam etmek (11; 58,0) olarak belirlenmiştir. Görüş teması ders süreci alt teması ise; bu dersi sevdim (5; 26,3), dersler eğlenceliydi (2; 10,5) ve etkinlikler güzeldi (1; 5,2) olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile benzer olarak nicel araştırma kapsamında incelenen ikinci alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin SB dersine yönelik tutumlarının artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de SB dersine yönelik deney grubunda yer alan öğrencilerin tutumlarında son-testleri lehinde artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın SB dersine yönelik tutum hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Uygulama sonunda öğrencilerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Üzülüyorum. Bu ders hiç bitmese...” (Ö13)

“Her şey çok güzeldi. Sizinle ders yapmak çok eğlenceliydi öğretmenim.” (Ö14)

“İkinci dönem de sizinle ders yapmayı istiyorum.” (Ö3)

“Keşke derslerimize sizinle devam etsek.” (Ö5)

“... hocamızda çok güzel konu anlatıyor dinleyip gülüyorum. Emine hocam sizi de çok seviyorum. Bize kavram haritası yaptırıp bizi eğlendiriyorsunuz. Bu dersi daha çok seviyorum.” (Ö10)

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada uygulama öncesi ve uygulama sonrasında aile görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen aile görüşmelerinde, ailelerin gerçekleştirilecek olan uygulamaya ilişkin duygu, düşünce ve beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen aile görüşmelerinde ise uygulama sonrasında gerçekleştirilmiş olan uygulamaya ilişkin aile görüşlerinin detaylı olarak tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama Öncesi Aile Görüşmeleri: Araştırmanın bu aşamasında ailelerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarına başlanmadan önce düşüncelerini elde etmek amacıyla uygulama öncesi aile görüşmelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili ilk olarak ailelere, “Öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.27.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.27. Öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu

KODLAR	f	%
İsteksiz	8	44,4
İstekli	6	33,3
Nötr	4	22,2
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı aileler yalnızca bir görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesi aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; isteksiz (8; 44,4), istekli (6; 33,3) ve nötr (4; 22,2) olarak belirlenmiştir.

“Maalesef okula gitmekte pek istekli değil. İlkokul 1. sınıfta bir olay yaşamıştık hala onun etkisiyle okula gitmekte isteksiz.” (A2)

“Okulu çok sever. Arkadaşlarını çok sever. Oldum olası okulu hep sevmiştir yani” (A5)

“Sabahları uyanmakta çok zorlanıyor. Erken de yatırsam sabahları uyanıp okula gitmeye pek istekli olmuyor.” (A1)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ikinci olarak ailelere, “Öğrencinin evde ders çalışma isteklilik durumu nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.28.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.28. Öğrencinin evde ders çalışma isteklilik durumu

KODLAR	f	%
İsteksiz	14	77,7
İstekli	4	22,2
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı aileler yalnızca bir görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesi aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere öğrencinin evde ders çalışma isteklilik durumu sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; isteksiz (14; 77,7) ve istekli (4; 22,2) olarak tespit edilmiştir.

“Evde ders çalışmak en büyük sorunumuz. Kendi başına oturup da ders çalışmaz illa birini ister yanında.” (A7)

“Evde ders çalışmak istemiyor. Hep oyun oynamak istiyor başka şeylerle ilgileniyor.” (A9)

“Ev ödevlerini yapıyor ama kitap okumak istemiyor. Ben istiyorum ki kitap okusun okuması gelişsin.” (A15)

“Sevdiği dersler olursa yapıyor zorlandığı derslerde pek yapmak istemiyor.” (A11)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili üçüncü olarak ailelere, “Öğrencinin kendini başarılı hissedip/hissetmeme durumu nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.29.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.29. Öğrencinin kendini başarılı hissedip/hissetmeme durumu

KODLAR	f	%
Başarısız hissediyor	13	72,2
Nötr	3	16,6
Başarılı hissediyor	2	11,1
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı aileler yalnızca bir görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesi aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere öğrencinin kendini başarılı hissedip/hissetmeme durumu sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; başarısız hissediyor (13; 72,2), nötr (3; 16,6) ve başarılı hissediyor (2; 11,1) olarak belirlenmiştir.

“Arkadaşlarının yaptığı şeyleri kendi yapamayınca çok üzülüyor. İçine kapanıyor.”
(A7)

“Beden eğitimi ve resim derslerini çok seviyor. O derslerde çok mutlu oluyor ama matematik ve ingilizcede kendini başarısız hissediyor.” (A18)

“Kendine güveni yok. Ne arkadaş ilişkilerinde ne de derslerde.” (A5)

“Anlamadığı yerleri öğretmenlere sormuyor. Her defasında diyorum kızım anlamadığın bir yer varsa öğretmenlerine sor diye. O utanıyor, çekiniyor sormuyor.” (A13)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili dördüncü olarak ailelere, “Var ise eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.30.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.30. Uygulama öncesi aile görüş ve önerileri

KODLAR	f	%
Özel gereksinimli öğrencilere daha fazla akademik destek sağlanması	11	42,3
Özel gereksinimli öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesi	7	27,0
Ailelere yönelik bilgilendirici seminerlerin yapılması	5	19,2
Destek eğitim hizmetlerinin daha profesyonel olarak gerçekleştirilmesi	3	11,5
TOPLAM	26	100

Not: Katılımcı aileler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama öncesi aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere öğrencinin kendini başarılı hissedip/hissetmeme durumu sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; özel gereksinimli öğrencilere daha fazla akademik destek sağlanması (11; 42,3), özel gereksinimli öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesi (7; 27,0), ailelere yönelik bilgilendirici seminerlerin yapılması (5; 19,2) ve destek eğitim hizmetlerinin daha profesyonel olarak gerçekleştirilmesi (3; 11,5) olarak belirlenmiştir.

“Böyle özel çocuklara daha fazla vakit ayrılсын. Onlara anlamadıkları yerler öğretilsin. Çocuğum arkadaşlarının gerisinde kalmasın istiyorum.” (A9)

“Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla daha fazla ilgilenilsin.” (A12)

“Destek eğitim hizmetlerinin daha düzenli ve sistemli yapılmasını istiyorum. Bu derslerdeki süreye özellikle dikkat edilmeli.” (A14)

“Rehber öğretmenler bizlere seminerler vermeli. Çocuğuma nasıl yaklaşmam gerek tamam bir anne olarak bir şeyler yapıyorum ama bir uzmandan tavsiye almaya da bazen ihtiyaç duyuyorum.” (A2)

Uygulama Sonrası Aile Görüşmeleri: Araştırmanın bu aşamasında ailelerin uyarlanmış birlikte öğretim uygulamalarının tamamlanmasından sonra düşüncelerini elde etmek amacıyla uygulama sonrası aile görüşmelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ilk olarak ailelere, “Öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.31.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu

KODLAR	f	%
İstekli	14	77,7
Nötr	4	22,2
İsteksiz	0	0
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı aileler yalnızca bir görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; istekli (14; 77,7), nötr (4; 22,2) ve isteksiz (0; 0) olarak belirlenmiştir.

“Hocam istekli geliyor ama arkadaşlarının zorbalığından dolayı etkileniyor. Yani arkadaşlarının dışgörünüşiyle dalga geçmesi ... ’nın biraz daha farklı bir çocuk olduğunu nasıl diyeyim size hani okumasında yazmasında biraz sıkıntı yaşadığımız için o yüzden arkadaşları buna yönelik dalga geçtiği için bazen gelmek istemiyor yoksa okulu sevmediği için filan değil.” (A2)

“Evet hocam yani oldu. Bir kızım daha var 8B’de. Birlikte gidiyorlar sabahları, ona göre daha istekli.” (A4)

“Çoook çoook. Sizin yaptığınız birebir eğitim çok katkı sağladı’ya. Başarı sağladı teşekkür belgesi aldı sizlerin sayesinde. Hiç ben gitmem demiyordu okula bu süreçte.” (A6)

“Valla okulu çok seviyor. İlkokulda da böyleydi okula hep bir merakı vardı. Bu dönem daha bir istekli gittiğini gördüm ama.” (A13)

“Yani şey sizin dersinizde böyle mutlu mutlu beden dersinden sonra en sevdiği ders olarak girdi hocam. En sevdiği dersin beden ve SB dersi olduğunu söylüyor bana sürekli.” (A7)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili ikinci olarak ailelere, “Öğrencinin evde ders çalışma isteklilik durumu nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.32.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.32. Öğrencinin evde ders çalışma isteklilik durumu

KODLAR	f	%
İstekli	15	83,3
İsteksiz	2	11,1
Nötr	1	5,5
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı aileler yalnızca bir görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere öğrencinin evde ders çalışma isteklilik durumu sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; istekli (15; 83,3), isteksiz (2; 11,1) ve nötr (1; 5,5) olarak tespit edilmiştir.

“Evde kendisi kardeşiyle yapıyor. Kardeşi ona yardım ediyor. İki birlikte yapıyor derslerini. İlerleme var. Yardım alınca daha iyi çalışıyor ama.” (A3)

“Ev ödevi olursa yapıyor. Kendi ayriyeten çalışmıyor. Biz hadi hadi diyoruz ama sizin yaptırduğunuz bir etkinlik vardı neydi adı... Kavram haritası, hahh! o mesela en çok onu sevdi. Evde sürekli kavram haritası yapar olduk.” (A15)

“Eskiye göre daha iyi. Biz yönlendirirsek tabi daha iyi. Bağımsız pek yapmıyor.” (A16)

“Ya hocam onu biraz aşamıyoruz maalesef. Pandemi sürecinden sonra bir düzensizlik oldu. Bizde elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Çok istekli değil açıkçası.” (A7)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili üçüncü olarak ailelere, “Öğrencinin kendini başarılı hissedip/hissetmeme durumu nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.33.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.33. Öğrencinin kendini başarılı hissedip/hissetmeme durumu

KODLAR	f	%
Başarılı hissediyor	13	72,2
Nötr	4	22,2
Başarısız hissediyor	1	5,5
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı aileler yalnızca bir görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere öğrencinin kendini başarılı hissedip/hissetmeme durumu sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; başarılı hissediyor (13; 72,2), nötr (4; 22,2) ve başarısız hissediyor (1; 5,5) olarak belirlenmiştir.

“Yani biraz değişti gibi sanki daha çok özgüvenli artık.” (A1)

“Eskiye göre daha iyi. Ama biraz daha yardım alsa daha iyi olacak o konuda. Yazı yazmada düzgün yazamıyor. O konuda başarısız “t” yazsa onu “y” diye yazıyor mesela. Harfleri atlıyor yazarken.” (A3)

“Daha iyi, daha başarılı hissediyor.” (A4)

“Yani bu çalışmanın evet. Keşke dedim olabilse de bütün derslerden böyle ara ara takviye alabilse.” (A7)

“Evet hı hı. Hani şey teşekkür belgesi aldı. Ben diyor çalıştım teşekkür aldım diyor yani. Yaptığının karşılığını aldığını hissedebiliyor.” (A12)

“Daha başarılı hissediyor bence. Durumunu sorduğumuzda da bu dönem iyi olduğunu söylüyor öğretmenler.” (A14)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili dördüncü olarak ailelere, “Bu çalışmada beğendiğiniz unsurlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.34.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.34. Çalışmada beğenilen unsurlar

Tema	Alt Tema	f	%
Öğrenci	Akademik Başarı		
	Derse karşı artan ilgi	13	22,4
	Ev ödevlerini yapmada isteklilik	7	12,0
	Derse hazırlıklı gitme isteği	4	7,0
	Sosyal Gelişim		
	Özgüven	12	20,6
	Olumlu akran iletişimi	10	17,2
	Kendini ifade etme becerisi	8	13,7
	Öğretmenlere karşı artan saygı	4	7,0
Uygulanan Yöntem7Teknik	Birebir ilgi olması	6	10,3
	TOPLAM	58	100

Not: Katılımcı aileler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere çalışmada beğenilen unsurlar sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; öğrenci teması akademik başarı alt

teması; derse karşı artan ilgi (13; 22,4), ev ödevlerini yapmada isteklilik (7; 12,0) ve derse hazırlıklı gitme isteği (4; 7,0) olarak belirlenmiştir. Öğrenci teması sosyal gelişim alt teması ise; özgüven (12; 20,6), olumlu akran iletişimi (10; 17,2), kendini ifade etme becerisi (8; 13,7) ve öğretmenlere karşı artan saygı (4; 7,0) olarak tespit edilmiştir. Uygulanan yöntem/teknik teması birebir ilgi olması kodu (6; 10,3) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de sosyal katılım becerisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin son-testleri lehinde artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın sosyal katılım becerisi hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

“Özgüveninde gelişme oldu. Okula biraz daha mutlu gidiyor. Geçen geldiğinde resim kurslarına falan katılmak istediğini belirtti bize. Bunlar oldu yani.” (A18)

“Yani çok bir şey bahsetmezdi Sadece, SB dersine girdik. Öğretmenimle vakit geçirdik. Öğretmenini çok sevdiğini söylüyordu. Öğretmenim böyle böyle benimle ilgileniyor. Bana sevgi gösteriyor. Ondan sonra diğer arkadaşlarıma da aynı şekilde hiçbir ayrımcılık yapmadan yaptığını söylüyordu. Buda benim hoşuma gitti açıkçası. Bir öğretmenin bir öğrenciyle ilgilenip onun seviyesindeki diğer öğrencilerle de ilgilenmesi beni de sevindirdi açıkçası.” (A2)

“Başta sizi seviyordu. Siz kendinizi çok sevdirmiştiniz’ya. Daha böyle isteklileşti hani, daha böyle yapmak istedi. Valla biz gerçekten çok memnunuz sizden de yaptığımız uygulamadan da fayda gördük.” (A6)

“İsteğini, hevesini gördüm açıkçası. En çok bu dikkatimi çekti. Diğer derslerden hariç daha istekli davrandığını gördüm ama ne kadar başarılı oldu onu henüz bilmiyorum.” (A9)

“Şu an daha iyi ancak biraz daha destek alsa böyle daha iyi olacak.” (A7)

“Birebir ilgi olması güzel mesela. Az kişilerin grup olması güzel. Özel ders gibi anlatılması güzel. Çok güzel bence.” (A11)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili beşinci olarak ailelere, “Çalışmada

geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünölen unsurlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.35’te yer verilmiştir.

Tablo 4.35. Çalışmada geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünölen unsurlar

KODLAR	f	%
Olmadı	10	55,5
Diğer derslerde de uygulanması	5	28,0
Çalışmanın daha uzun süre gerçekleştirilmesi	3	17,0
TOPLAM	18	100

Not: Katılımcı aileler yalnızca bir görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere çalışmada beğenilen unsurlar sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; olmadı (10; 55,5), diğer derslerde de uygulanması (5; 28,0) ve çalışmanın daha uzun süre gerçekleştirilmesi (3; 17,0) olarak belirlenmiştir.

“Bu uygulamanın sosyalle birlikte matematikten de yapılmasını isterim. Matematik dersinde de görmesini isterim.” (A2)

“Genel olarak ödev az açıkçası. Biraz daha ödev olursa sorumluluk duygusu gelişir. Keşke imkan olsa da diğer derslerde de böyle uygulamalar yapılabilse.” (A8)

“Anlamada güçlük çeken çocuklarda hani böyle disleksi olan çocuklarda bu uygulamaların devamı olmalı. Bu uygulama ikinci dönemde de olmalı veya sadece SB dersinde değilde diğer tüm dersleri kapsayacak şekilde olmalı.” (A6)

“Yok bence çok iyi. Keşke tüm derslerde olsa bu daha güzel olur. Şart bence. Çok olumlu olur. Çocuklara da çok faydası olur.” (A11)

“Bu çalışma daha uzun süre olmalı. Devamı gelmeli.” (A4)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili altıncı olarak ailelere, “Bu çalışma sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.36.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.36. Çalışma sonunda çocuklarda görülen değişiklikler

Tema	Alt Tema	f	%
Öğrenci	Akademik Başarı		
	Derse karşı artan ilgi	10	15,1
	Derse ön hazırlık yapma isteği	9	13,6
	Okula devamda isteklilik	8	12,1
	Arkadaşları ile İlişki		
	Aidiyet	8	12,1
	Birlikte vakit geçirme isteği	7	10,6
	Olumlu akran iletişimi	5	7,5
	Öğretmenleri ile İlişki		
	Öğretmenlere karşı saygıda artış	12	18,1
Öğretmenlere karşı sevgide artış	7	10,6	
TOPLAM		66	100

Not: Katılımcı aileler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere çalışma sonunda çocuklarda görülen değişiklikler sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; öğrenci teması akademik başarı alt teması; derse karşı artan ilgi (10; 15,1), derse ön hazırlık yapma isteği (9; 13,6) ve okula devamda isteklilik (8; 12,1) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen dördüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de akademik başarı testinden deney grubunda yer alan öğrencilerin son-testleri lehine artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla, araştırmanın akademik başarı hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Öğrenci teması arkadaşları ile ilişki alt teması; aidiyet (8; 12,1), birlikte vakit geçirme isteği (7; 10,6) ve olumlu akran iletişimi (5; 7,5) olarak tespit edilmiştir. Öğrenci teması öğretmenlerle ilişki alt teması ise; öğretmenlere karşı saygıda artış (12; 18,1) ve öğretmenlere karşı sevgide artış (7; 10,6) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel araştırma kapsamında incelenen üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin artırılmasında etkilidir.” hipotezini test etmek için deney grubunun ön-test ve son-testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştı. Yapılan analizlerde de sosyal katılım becerisinin deney grubunda yer alan öğrencilerin son-testleri lehinde artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştı. Dolayısıyla,

araştırmanın sosyal katılım becerisi hususunda nitel ve nicel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

“Soruları daha iyi algıladığını gördüm. Soruları mantık yürüterek cevapladığını gördüm. Yani’ya gayet iyi geldiğini düşünüyorum.Tabi siz daha iyi bilirsiniz öğretmenleri olarak. Bir anne olarak bir veli olarak ben bunu gördüm.” (A2)

“Eskiye göre bence daha iyi durumda akademik başarı olarak. Arkadaşları ile her zaman ilişkisi iyiydi zaten şimdi daha iyi arkadaşlarıyla etkinlikler yaptırmışsınız onlar çok hoşuna gidiyor.” (A11)

“Faydası muhakkak olmuştur başarısına. Ben belki farkettim farkedemedim ama. Bence bunun kesinlikle faydası olmuştur. Arkadaşlarıyla ilişkisi güzel aslında arada gruplaşmalar var sınıfta arada geliyor söylüyor beni almadılar diyor. Öğretmeninle konuşayım mı diyorum bakıyorum ertesi gün kendisi çözmüş geri barışmışlar. Eskiden bu kadar kolay çözemzdi. Şimdi kendisi çözüyor sorunlarını, beni karıştırmıyor. Öğretmenleri ile de ilişkisi çok güzel. Öğretmenleri’dan memnun, ...’da öğretmenlerinden memnun.” (A16)

“Eskiye nazaran böyle çalışmalarından sonra ben yaptım ben başarabiliyorum bunun farkına vardı. Uygulamanın faydası oldu, zararı olmadı. Arkadaşlarıyla da hiçbir problemi yoktu zaten aynı düzen devam ediyor. Öğretmenleri ile çok şükür hiçbir sıkıntı yaşamadık. Hepsini çok seviyor.” (A6)

“Daha aktif olduğunu düşünüyorum derse karşı. ... ortama biraz zor uyum sağlayan bir çocuk. Sanki artık daha iyi gibi bu konuda. SB derslerinden daha mutlu geliyor eve. Öğretmenleri konusunda çok mutlu ve mennundu. Hani diyorum ya en sevdiği ders beden ve SB oldu. Eskiden SB dersi pek hoşlandığı bir ders değildi.” (A9)

“Eskiye oranla şimdi söyleyeyim daha iyi. Arkadaşlarıyla iyi. SB dersindeki konuları arkadaşıyla telefonda birbirlerine anlatıyorlar.” (A3)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanması sürecine ilişkin aile görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştı. Bu alt problemle ilgili yedinci olarak ailelere, “Var ise eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Ailelerden alınan yanıtlara Tablo 4.37.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.37. Uygulama sonrası aile görüş ve önerileri

KODLAR	f	%
Uygulamanın diğer derslerde de uygulanması	15	62,5
Uygulamanın daha uzun süre gerçekleştirilmesi	9	37,5
TOPLAM	24	100

Not: Katılımcı aileler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası aile görüşmelerinden yola çıkılarak ailelere uygulama sonrası görüş ve önerileri sorulmuş ve alınan yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Analizler neticesinde bulgular; uygulamanın diğer derslerde de uygulanması (15; 62,5) ve uygulamanın daha uzun süre gerçekleştirilmesi (9; 37,5) olarak belirlenmiştir.

“Bu uygulamanın devam etmesini isterim açıkçası. Bir de yani bunun yanı sıra matematikte de yapılınsın isterim yani. Bir tek benim çocuğum değil öbür çocukları da düşünerek söylüyorum ben. Bir tek bu konuyla kalmaması lazım yani.” (A16)

“Uygulamayı diğer derslerde de yapmanızı isterim. Faydasını gördük. Kendisinde söylüyor zaten.” (A3)

“İmkan olurda mümkün olursa bu derste olduğu gibi diğer derslerde de birebir böyle uygulamalar alma şansları olursa çok memnun olurum.” (A10)

“Ben diğer derslerde de bu tarz uygulamaların yapılmasını çok çok istiyorum. Sadece SB dersinde değil matematik gibi başka derslerde de böyle uygulamalar yapılınsın. Sizde gerekli yerlere iletebilerseniz çok memnun olurum. Çünkü gerçekten birebir eğitimin faydası var zararı yok.” (A6)

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı; uygulanan yöntemlerin ÖÖG olan öğrenciler için SB öğretimindeki etkisini, SB dersine yönelik akademik başarı elde etmesini öte yandan ÖÖG olan öğrencilerin SB temel becerileri elde etmesindeki etkisini belirlemek ve bu öğrencilerin SB dersine yönelik olumlu tutum oluşturmalarının etkisini incelemek, araştırma sürecini değerlendirmek ve programa ilişkin görüşlerin toplanması amacıyla ÖÖG olan öğrenciler için birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, beceri ve derse yönelik tutumlarının belirlenmesi ve uygulamaya yönelik görüşlerin ortaya konulmasıdır. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada, araştırma yöntemi olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birarada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu dahilinde, ÖÖG tanımlı öğrencisi olan SB öğretmenleri ile birlikte uyarlanmış birlikte öğretim çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu dahilinde ise; yine aynı amaçla eylem araştırması adımları gereğince uygulama süreci öncesi ve uygulama sonrası tüm adımlarda öğretmen, öğrenci ve aile görüşmeleri gerçekleştirilmiş, araştırmacı günlükleri ile öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Görüşme ve günlük verileri içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel araştırma boyutu kapsamında dört alt probleme, nitel boyutu kapsamında ise üç alt probleme yer verilmiştir. İlgili uygulama bulguları neticesinde ulaşılan sonuçların ayrıntıları, araştırma soru sırasına göre düzenlenerek tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgudan, uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın son-test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarının yürütüldüğü deney grubunda uyarlanmış birlikte öğretim yönteminin etkili olduğunu destekler niteliktedir. Öğretimsel uyarlama (Ergin, 2019; Bilgiç, 2018; Kelly, 2013; Silvia, Munk ve Bursuck, 2004; Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan, 2004) ve birlikte öğretim (Talas, Seçil-Karamuklu ve Türkoğlu, 2022; Dağlı-Gökbulut, Akçamete ve Güneşli, 2020; Kayhan ve Akçamete, 2018; Goldberg, 2017; Kayhan, 2016; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2005; Gürgür, 2005) uygulamalarına yönelik alanyazındaki sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Alanyazında bu

araştırmanın sonuçları ile örtüşmeyen çalışmaya da rastlamak mümkündür. Murawski, (2006) yarı deneysel desende tasarladığı araştırmasında birlikte öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve birlikte öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubunda öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguya sebep olarak ise; öğretmenler arasında eğitim eksiği olduğunu ve sınıflarda düzenli uygulamaların gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmanın bu araştırma sonuçlarını desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan gerçekleştirilen araştırma öncesinde ekip çalışmasına dahil edilen öğretmenlerin ilgili içerik ve yöneme ilişkin detaylı olarak bilgilendirilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarında bulunan SB öğretmenleri araştırmaya başlamadan önce ilgili yöneme ilişkin detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Bu sayede öğretmenler arasında herhangi bir bilgi eksiği ve uygulamada düzensizlik ve belirsizlik gibi unsurların yaşanmasının önüne geçilmiştir.

Bir diğer taraftan mevcut SB öğretim programına dayalı ders kitabından takip edilen öğretimsel süreçle eğitimlerine devam eden kontrol grubunda da son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluştuğu görülmüştür. Bu durum, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön-test uygulamasının yapılmasının akabinde ilgili içeriğe bir ders dönemi boyunca erişim sağlamaları ve sonrasında ilgili içerikten son-testte tekrar teste tabi tutulmaları neticesinde ön-testin uygulandığı süreç ile son-testin uygulandığı süreç arasında akademik bir birikim olacağı neticesinde de bir ilerleme olabileceği öngörülmektedir. Ancak Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de belirtildiği üzere deney grubu öğrencilerinin SB başarı testi Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,54 olup, bu da deney grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında orta düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Öte yandan kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi Cohen d etki büyüklüğü değeri 0,21 olup, bu da kontrol grubu öğrencilerinin SB başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında düşük düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SB başarı testinde daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgudan, uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin SB dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın son-test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yandan deneysel uygulamanın gerçekleştirilmediği ve mevcut SB öğretim programına dayalı ders kitabından takip edilen öğretimsel süreçle eğitimlerine devam eden kontrol grubunda ise son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre, uyarlanmış

birlikte öğretim yönteminin bu araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir. Alanyazında benzer araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Hang ve Rabren (2008) araştırmalarında, uygulama sürecinde yer alanlar tarafından birlikte öğretime bakış açısı ve ilgili öğretim yaklaşımının etkililiğini belirlemeyi amaçlamış ve sonuç olarak genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin derslere yönelik tutumlarında olumlu düzeyde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, doğrudan ders içeriğine yönelik olmayan ancak yetersizliğe ilişkin tutum değişikliğine yönelik yapılmış bir çalışmada alanyazında mevcuttur. Gündoğar (2020) yükseköğretime devam eden görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretimsel uyarlama çalışmalarına ilişkin görüşleri içeren çalışmasında, öğretimsel uyarlamaların kullanıldığı derslerde yetersizlik algısına yönelik öğrenciler tarafından olumlu tutum geliştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ilgili araştırmaların bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinden elde edilen bulgulardan, uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal katılım ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinde ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın son-test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir yandan deneysel uygulamanın gerçekleştirilmediği ve mevcut SB öğretim programına dayalı ders kitabından takip edilen öğretimsel süreçle eğitimlerine devam eden kontrol grubunda ise her iki alt problem için de son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. İlgili sonuca göre, gerçekleştirilen öğretimsel uygulamanın deney grubunda yer alan öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucundan elde edilen bu bulgu (Hang ve Rabren, 2008; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2005) alanyazın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Hang ve Rabren (2008) birlikte öğretim üzerine bir incelemeye dayanan çalışmalarında öğrencilerin birlikte öğretime bakış açılarını ve öğrencilerin bu sayede edindiği sosyal becerilere vurgu yapmıştır. Graetz, Mastropieri ve Scruggs (2005) araştırmalarını birlikte öğretim ile ilgili boylamsal olarak tasarlamıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile benzer düzeyde akademik başarıya sahip oldukları ve sosyal gelişim alanlarında da akademik başarılarının desteklendiği görülmüştür. İlgili araştırma sonuçlarının ise bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Gelişimin bir bütün olmasından hareketle araştırmada öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının artırılması amaçlanmamış aynı zamanda SB dersine yönelik tutumlarının, sosyal katılım ve karar verme becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bir alanda meydana gelen

değişim ve dönüşümün mevcut diğer alanları da etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Araştırmada araştırmacı günlüklerinden hareketle öğrencilerin akademik başarılarında artış yaşandıkça SB dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve ilgili beceri alanlarında da olumlu anlamda gelişme kaydettikleri görülmüştür.

Araştırmanın nitel araştırma kapsamı dahilinde birinci alt problemde ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Araştırma kapsamında uygulama öncesi ve uygulama sonrasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmelerinin analizleri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Analizler neticesinde tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Öğretmen görüşmeleri; uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere toplam iki kez gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları; uygulama öncesi 4 ve uygulama sonrası 5 olmak üzere toplam 9 tablo şeklinde hazırlanarak sunulmuştur.

Uygulama öncesi gerçekleştirilecek olan uyarlanmış SB öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren ilk tabloda; bilişsel unsurlar ana teması, akademik başarı alt teması ve duyuşsal unsurlar ana teması ile kişisel gelişim alt teması ve ilgili tema ve alt temalara ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Yapılacak olan birlikte öğretim etkinliğine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren ikinci tabloda; öğretmen teması, birlikte öğretim alt teması ile öğrenci teması, ders başarısı alt teması ve yöntem ve teknik teması, birlikte öğretim alt temaları ile ilgili tema ve alt temalara ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ilgili çalışmanın öğrencilere katkısını içeren üçüncü tabloda; bilişsel unsurlar teması, öğretici alt teması ve duyuşsal unsurlar teması, etkileşim alt teması ile ilgili tema ve alt temalara ilişkin kodlara yer verilmiştir. Görüş ve önerileri içeren dördüncü tabloda kodlara yer verilmiştir.

Uygulama sonrasında öğretmenlerin uygulamaya ilişkin beğenilerini içeren ilk tabloda; öğrenci teması, akademik başarı alt teması ile etkileşim /sosyal gelişim alt temaları ve ilgili tema ile alt temalara ilişkin kodlara yer verilmiştir. Öğrencilerde görülen değişiklikleri içeren ikinci tabloda; öğrenci teması, akademik başarı, sınıf-içi uyum, etkileşim/ sosyal gelişim alt temaları ile her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara yer verilmiştir. Uyarlanmış birlikte öğretim etkinliklerinin gelecekte uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren üçüncü tabloda; öğrenci teması, bütüncül gelişim alt teması ve öğretim yöntem ve tekniği teması ile uyarlanmış birlikte öğretim alt temaları ile her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Uygulamada geliştirilmesinin gerekli görüldüğü hususları içeren dördüncü tabloda; öğrenci teması ve bütüncül gelişim alt teması ile ilgili tema ve alt temaya ilişkin kodlara ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmen görüş ve önerilerini içeren beşinci tabloda ise kodlara ulaşılmıştır. Diğer bir taraftan, araştırmacı uygulama sürecinde özel eğitim öğretmeni olarak sınıfta SB öğretmeni ile beraber birlikte öğretim çalışmasını sürdürmüştür. Süreç içerisinde SB öğretmeni büyük gruptan sorumlu olan öğretmenken, araştırmacı ise birlikte öğretim alt modellerinden olan ve uygulamada kullanılan alternatif öğretim yöntemi kapsamında küçük gruptan sorumlu olan özel eğitim öğretmeni rolünde yer almıştır. Araştırmacı tarafından uygulamanın tüm adımlarında araştırmacı günlüklerine uygulama sürecine ilişkin gerekli notlar alınmıştır. Alanyazında araştırmacı görüşlerine, öğretimsel uyarlama (Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Hoffman ve Duffy, 2016; Kurth, Lyon ve Shogren, 2015; Smith, Robinson, Arthur-Kelly ve Morgan, 2004) ve birlikte öğretim (Sileo, 2011; Gürgür, 2005; Weiss ve Lloyd, 2003) yer verilen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu araştırmanın araştırmacı günlüklerinde birlikte öğretim yapılan öğrencilerin bireysel gelişimleri açısından uygulamanın olumlu sonuçları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin akademik anlamda ilerleme kaydettiği, derslerde daha aktif olduğu, ders devamında istikrar gösterdikleri, arkadaşları ile olumlu akran iletişimi kurabildikleri ve özgüvenlerinde gelişmeler yaşandığı bulgularına da ulaşmak mümkündür. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen bu bulguların araştırmanın nicel araştırma kapsamında birinci alt probleminde yer alan bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın nicel ve nitel bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Alanyazında öğretimsel uyarlamalar ve birlikte öğretim ile ilgili öğretmen görüşlerinin farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Alanyazında öğretimsel uyarlama (Bilgiç, 2018) ve birlikte öğretim (Bayar, 2017; Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010; Hang ve Rabren, 2008) konularında yöntemlerin uygulama ve sonuçları açısından uygulanabilir nitelikte olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri mevcuttur. İlgili araştırma sonuçlarının bu araştırma sonuçları ile örtüştüğü ifade edilebilir. Koç (2021) bütünleştirme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir anasınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımını incelediği araştırmasının sonucunda; öğretmenler arasındaki uyumun kısa sürede sağlandığı, öğretmenlerin, planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerini birlikte gerçekleştirdiklerini ve sürecin tamamında işbirliği sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarını destekleyen bir başka araştırmada ise, Tzivnikou (2015) genel ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliğini araştırdığı çalışmada, bir özel eğitim öğretmenin normal bir sınıfta ÖÖG olan bir öğrenciyi birlikte öğretim çalışmaları yürüterek desteklediği on beş ayrı uygulamayı gözlemlemiş ve araştırma sonucunda; öğretmenler arasındaki işbirliğinin geliştiğini ve tüm öğrencilerin farklı

ihtiyaçlarını karşılamak için mesleki bilgilerini birbirleri ile paylaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Birlikte ğretim uygulamalarına yönelik alanyazındaki tüm bu sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu araştırma ile benzer nitelikte olan araştırmalarda (Goldberg, 2017; Kayhan, 2016; Arens, 2006) ğretimsel uyarlama ya da birlikte ğretim kullanılan sınıf ortamlarında öğrencilerde artan akademik ve sosyal başarı bulgularına ulaşıldığı tespit edilmiştir. Alanyazında ilgili yöntemlere ilişkin öğretmenler arasında bilgi eksiği olduğunu dile getiren çalışmalara (Akkuş, 2022; ler ve Yıkmiş, 2021; Özkubat, Sanır ve zmen, 2021; Otukile-Mongwaketse, Mangope ve Kuyini, 2016; Murawski, 2006) ve daha çok araştırma yapılması gerektiğini ifade eden çalışmalara da (Gündoğar, 2020; Kelly, 2018; Weiss ve Lloyd, 2003) rastlamak mümkündür. İlgili araştırma sonuçlarının, bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca, alanyazında bu araştırma sonuçlarının aksi yönünde araştırma bulgu ve sonuçları ile de karşılaşmak mümkündür. Yazıcıoğlu (2019) risk grubunda yer alan öğrencilere yönelik sınıf ğretmenlerinin yaptėı uyarlamalar hususunda ğretmen görüşlerini içeren araştırmasında, öğretimsel uyarlamalar gerçekleştirilirken sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Gürgür ve Uzuner (2010) tarafından kaynaştırma sınıfında işbirliği ile öğretime yönelik gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, araştırma sonucunda öğretmenin birlikte planlama toplantılarının önemine değindiği ancak süreç içerisinde toplantılara yeterli ölçüde zaman ayırmadığı ve gerçekleştirilecek derslerle ilgili detaylı bilgi sunamadėı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, alanyazında öğretimsel uyarlama ve birlikte ğretim ile ilgili uygulamaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Bununla birlikte, alanyazında öğretimsel uyarlama çalışmalarına ilişkin olumsuz ğretmen görüşlerini içeren araştırmalar da görmek mümkündür. Öğrencilerin zelliklerine uygun plan hazırlanmaması ve hazırlanan planlara uyulmaması (stnol, 2021) farklı yetersizlik gruplarından dolayı sınıflarda uyarlama faaliyetlerine sıklıkla yer verilememesi (Ynter, 2009) eğitim programının esnek olmaması ve materyal yetersizliği (Hoffman ve Duffy, 2016) ile kaynaştırma süreci içerisinde ilgili kurum ve kişilerin işbirliği sergilememesi (Kot, Sönmez, Yıkmiş ve Tekinarslan, 2015) gibi çeşitli nedenlerden dolayı öğretimsel uyarlama faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesine ilişkin sonuçlara ulaşılan çalışmalar da tespit edilmiştir. İlgili araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının örtüşmediği ifade edilebilir. Öte yandan araştırmanın birinci alt probleminde yer alan G olan öğrencilerin akademik başarılarında son-test lehine bir artış yaşandığı bulgusu araştırmanın bu alt problemi ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu durum araştırmanın nicel ve nitel verilerinin birbirini desteklediğini ortaya koyar niteliktedir.

Araştırmanın nitel araştırma kapsamı dahilinde ikinci alt probleminde ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Araştırma kapsamında uygulama sonrasında öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ayrıca uygulama süreci boyunca öğrencilerden uygulamaya ilişkin öğrenci günlüklerine duygu ve düşüncelerini yansıtmaları istenmiştir. Öğrenci görüşmeleri ve öğrenci günlüklerinin analizleri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Analizler neticesinde tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Öğrenci görüşmeleri uygulama sonrasında bir kez gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları; öğrenci günlükleri 3 ve uygulama sonrası öğrenci görüşmeleri 5 tablo olmak üzere toplam 8 tablo şeklinde hazırlanarak sunulmuştur. Öğrenci günlüklerinde; etkinliklerde en sevilen/hoşlanılan unsurları içeren birinci tabloda bilişsel unsurlar teması, öğretici alt teması ile duyuşsal unsurlar teması etkileşim alt teması, etkinlik yapma/gerçekleştirme alt teması ile her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara yer verilmiştir. Etkinliklerde sevilmeyen/hoşlanılmayan unsurları içeren ikinci tabloda kodlara yer verilmiştir. Sonraki etkinlikler için önerileri içeren üçüncü tabloda ise; bilişsel unsurlar teması öğretici alt teması ve duyuşsal unsurlar teması etkileşim, etkinlik yapma/gerçekleştirme ve bağımsız alt temalarına ayrıca her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşmelerinde; dersin işlenişinde uyarlanmış birlikte öğretim kullanımının öğrenmeye etkisini içeren tablosunda; olumlu teması ile öğretimsel yöntem ve teknik kullanımı ile etkinlik yapma/gerçekleştirme alt temalarına ve her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Dersin işlenişinde sevilen unsur/unsurlara ilişkin ikinci tabloda; bilişsel unsurlar teması, öğretici alt teması ile duyuşsal unsurlar teması etkinlik yapma/gerçekleştirme ve etkileşim alt temaları ile her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Dersin işlenişinde beğenilmeyen unsur/unsurlara ilişkin üçüncü tabloda kodlara yer verilmiştir. Uyarlanmış birlikte öğretim ile uygulanan dersin diğer derslerden farkı/farklarına ilişkin dördüncü tabloda; duyuşsal unsurlar teması, etkinlikler ve etkileşim alt temaları ile her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Farklı görüş ve önerileri içeren beşinci tabloda; öneri teması ile etkileşim alt teması ve görüş teması ile ders süreci alt teması ile her bir tema ve alt temaya ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Alanyazında öğrenci görüşlerine yer veren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Kayhan ve Işıkdoğan-Uğurlu (2022) çalışmalarında özel eğitim öğretmen adaylarının meslek öncesi ve sırasında özel eğitim personellerinin işbirliği konusuna yer vermiştir. Çalışma sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarının okul, tür ve kademelerde çeşitlilik sağlanması ve uygulamalı derslere ağırlık verilmesi yönünde görüş belirttikleri

görülmüştür. Benzer bir bulgu ise, Hang ve Rabren'in (2008) öğrencilerin birlikte öğretime bakış açılarını değerlendirdiği araştırmalarında görülmüştür. İlgili araştırmada, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde önemli farklılıklar yaşandığı ve öğrencilerin, yöntemin bireysel ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan ÖÖG olan öğrencilerin SB dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde son-test lehine bir artış yaşandığı bulgusunun araştırmanın bu alt problemi ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu durum araştırmanın nicel ve nitel verilerinin birbirini destekler nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Bayar (2017) araştırmasında yardımcı öğretmen modeli ile birlikte, ders veriminin artacağı, sınıf yönetiminin kolaylaşacağı, yavaş öğrenen öğrencilerde tam öğrenmeyi sağlayacağı, öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatının olacağı ve öğretim sürecinde karşılaşılabilecek problemlere daha hızlı ve pratik çözümler üretilebileceği sonuçlarına ulaşmıştır. İlgili alanyazın sonuçları ile bu araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca alanyazında öğretimsel uyarlama çalışmalarına ilişkin olumsuz yönde görüş belirten öğrencilerin olduğu araştırmalar ile de karşılaşmak mümkündür. Gündoğar (2020) çalışmasında öğretimsel uyarlamalara ilişkin görme yetersizliği olan öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik birtakım düzenlemeler yapılmasına rağmen önemli eksiklikler ile uyarlama faaliyetlerinde yetersizlikler olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunun bu araştırma sonucu ile örtüşmediği ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel araştırma kapsamı dahilinde üçüncü alt probleminde ÖÖG olan öğrencilerin birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretim programının uygulanmasına ilişkin aile görüşleri yer almaktadır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları kapsamında uygulama öncesi ve uygulama sonrasında ailelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aile görüşmelerinin analizleri içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Analizler neticesinde tema, alt tema ve kodlara ulaşılmıştır. Aile görüşmeleri; uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere toplam iki kez gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları; uygulama öncesi 4 ve uygulama sonrası 7 tablo olmak üzere toplam 11 tablo şeklinde hazırlanarak sunulmuştur.

Uygulama öncesi öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu ile ilgili ailelerin duygu ve düşüncelerine ilişkin ilk tabloda kodlara yer verilmiştir. Analizlere ilişkin ikinci, üçüncü ve dördüncü tablolarda da kodlara yer verilmiştir. Uygulama sonrası öğrencinin okula devam hususunda isteklilik durumu ile ilgili ailelerin duygu ve düşüncelerine ilişkin ilk tabloda kodlara yer verilmiştir. Uygulama sonrası analizlere ilişkin ikinci, üçüncü, beşinci ve yedinci

tablolar da kodlara yer verilmiştir. Ayrıca dördüncü tabloda; öğrenci teması, akademik başarı ve sosyal gelişim alt temalarına ve tema ile alt temalara ilişkin kodlara yer verilmiştir. Benzer şekilde altıncı tabloda; öğrenci teması, akademik başarı, arkadaşları ile ilişki ve öğretmenleri ile ilişki alt temalarına ve tema ile alt temalara ilişkin kodlara yer verilmiştir. Alanyazına bakıldığında, öğretimsel uyarlama konusunda ailelerle gerçekleştirilen yalnızca bir çalışmaya (Orum-Çattık, Yetkin ve Aksoy, 2021) rastlanmıştır. Birlikte öğretim ile ilgili aile görüşlerini içeren herhangi bir çalışmaya ise rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Orum-Çattık, Yetkin ve Aksoy, (2021) ailelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlama çalışmalarına ilişkin yürüttükleri araştırmanın sonucunda; ailelerin etkili uygulamaları kendi çabalarıyla ve eğitsel uygulamaları izleyerek evde çocuklarıyla çalışırken kullanabildiklerini ancak belirli bir düzeye kadar uyarlama çalışmaları yapabildikleri sonucunu ortaya koymuştur. Öğretimsel uyarlama konusu ile ilgili ailelere yönelik yalnızca bir araştırmanın tasarlanmış olması ve birlikte öğretime yönelik ise araştırma tasarlanmamış olması konu ile ilgili önemli bir açık alan olduğunu destekler niteliktedir. Bu araştırmanın uygulama öncesi ve uygulama sonrasında ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde; uygulama öncesinde öğrencilerin okula devam hususunda ve ev ödevlerini yapma hususunda isteksiz oldukları öte yandan okul başarısı konusunda kendilerini zayıf gördükleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ise öğrencilerin akademik başarı ve sosyal uyum konularında cesaretlerinin geliştiği, okula devam ve ev ödevleri yapma hususunda ise eskiye oranla daha istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre, uyarlanmış birlikte öğretim yönteminin bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilebilir. Gerçekleştirilen aile görüşmelerinin ise araştırmanın nicel araştırma kapsamında birinci alt probleminde yer alan bulguyu destekleyici nitelikte olduğu dolayısıyla çalışmada nicel ve nitel bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda; uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerin deneysel uygulamanın gerçekleştirilmediği ve mevcut SB öğretim programına dayalı ders kitabından takip edilen öğretimsel süreçle eğitimlerine devam eden öğrencilere göre akademik başarı ve becerilere ilişkin kazanımlarda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel işlemin uygulandığı gruplarda yer alan öğretmen görüşleri; uyarlanmış birlikte öğretim çalışmalarının ders verimini artırıcı bir özellikte olduğu, yavaş öğrenen öğrencilerde öğretimsel destek sağlandığı, derslerde daha çok öğrenci ile birebir ilgilenme fırsatı elde edildiği, öğretimsel süreç içerisinde meydana gelen aksaklıklara ilişkin

daha kısa sürede çözümler geliştirilebildiğini destekler niteliktedir. Ayrıca deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği gruplarda yer alan öğrenciler ise; yeni tarihi ve kültürel kavramları öğrendiklerini, arkadaşları ile birlikte grup etkinlikleri ve bireysel etkinlikler yaptıklarını, diğer derslerden farklı olarak afiş tasarladıklarını, kavram haritası yaptıklarını, ses kaydı dinlediklerini, form doldurduklarını ve arkadaşları ile konuyu tartıştıklarını ayrıca düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiklerini, öğretmenleri ile birlikte sohbet edebildiklerini, derslerde eğlendiklerini, derslerin merak uyandırıcı, farklı ve güzel olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği gruplarda yer alan öğrencilerin aileleri; uygulama öncesinde öğrencinin ders takibi, ev ödevleri, okula devam, akran ve öğretmen iletişimi gibi konularda isteksiz olduğunu belirtirken uygulama sonrasında ise öğrencilerde okula devam, ev ödevleri, ders takibi, akran ve öğretmen iletişimi gibi hususlarda gözle görülür derecede olumlu değişikliklerin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırmada nicel ve nitel bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Ayrıca uyarlanmış birlikte öğretim yönteminin SB dersinde kullanılması yönünde uygulamanın gerçekleştirildiği öğretmenler ve öğrenciler ile birlikte okul idarecileri ve okulda yer alan diğer branş öğretmenlerinden de olumlu dönütler alınmıştır. Bir diğer ifadeyle, gerçekleştirilen uygulamanın, okulda bulunan ve deney grubunda yer alan öğrencileri yakından gözlemleme fırsatı olan diğer branş öğretmenlerini de etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen uygulamanın bu öğretmenlerin meslek hayatlarında bu tarz güncel uygulamalara yer vermeleri yönünde olumlu düşüncelere sahip olmasında da etki ettiği ifade edilebilir.

5.2. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulama sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin ÖÖG olan öğrencilerin “Toplum İçinde Ben”, “Ülkem, Kültürüm ve Tarihim” ile “Yaşadığımız Yer” öğrenme alanlarındaki akademik başarılarının artırılmasında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen ve ailelerden alınan görüşler bu sonucu doğrulamaktadır.

2. Bu araştırmada kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış SB öğretiminin ÖÖG olan öğrencilerin SB dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkili

olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ğretmen ve ailelerden alınan görüşler bu sonucu destekler niteliktedir.

3. Bu araştırmada kaynaştırma ortamlarında birlikte ğretim ile uygulanan uyarlanmış SB ğretiminin G olan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ğretmen ve ailelerden alınan görüşler bu sonucu desteklemektedir.

4. Bu araştırmada kaynaştırma ortamlarında birlikte ğretim ile uygulanan uyarlanmış SB ğretiminin G olan öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada ğretmen ve ailelerden alınan görüşler bu sonucu doğrulamaktadır.

5. Bu araştırmada kaynaştırma ortamlarında birlikte ğretim ile uygulanan uyarlanmış SB ğretiminin birlikte uygulandığı SB ğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarında gerçekleştirilen güncel ve farklı yaklaşımlara yönelik olumlu bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Bu araştırmada kaynaştırma ortamlarında birlikte ğretim ile uygulanan uyarlanmış SB ğretiminin uygulandığı G olan öğrencilerin ailelerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal anlamda olumlu gelişmeler yaşandığı sonucu elde edilmiştir.

7. Bu araştırmada araştırmacı görüşlerinden hareketle kaynaştırma ortamlarında birlikte ğretim ile uygulanan uyarlanmış SB ğretiminin G olan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri açısından ilerleme kaydedilmesini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Bu araştırmada araştırmacı görüşlerinden hareketle kaynaştırma ortamlarında birlikte ğretim ile uygulanan uyarlanmış SB ğretiminin birlikte uygulandığı SB ğretmenlerinin mesleki motivasyonlarında artış yaşandığı sonucu elde edilmiştir.

5.3. neriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış öğretim kullanılabilir.
2. ÖÖG olan öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının geliştirilebilmesi için kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış öğretim kullanılabilir.
3. ÖÖG olan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin geliştirilebilmesi için kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış öğretim kullanılabilir.
4. ÖÖG olan öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilebilmesi için kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış öğretim kullanılabilir.
5. Öğretmenlerin gerçekleştirilen güncel ve farklı yaklaşımlara yönelik olumlu bakış açısını geliştirmek ve mesleki motivasyonlarını artırmak için kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış öğretime yer verilebilir.
6. Öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış öğretim yöntemini uygulama becerisi geliştirilmelidir.

5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Birlikte öğretim (co-teaching) konusunda farklı deneysel çalışmalar tasarlanabilir.
2. Öğretimsel uyarlama konusunda farklı deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Bu araştırmada birlikte öğretim (co-teaching) yöntemlerinden alternatif öğretime yer verilmiştir. İleride gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalarda birlikte öğretim modellerinden farklı alt modellerine de yer verilebilir.
4. Farklı branştan öğretmenlerle ve farklı kademe ve farklı yetersizlik gruplarında bulunan öğrencilerle de benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.
5. Tüm okul kademe ve sınıflarını kapsayacak şekilde daha geniş kapsamlı öğretimsel uyarlama ve birlikte öğretim çalışmaları tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akaroğlu, E. G., & Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Journal of World of Turks*. 4(1), 201-222.
- Akçin, N. (2013). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*. (Ed. Vuran, S.). Özel Eğitim. Ankara: Maya Akademi.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akkuş, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu tanılı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik uyarlamaları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Amasya.
- Alberta (2010). Making a difference: Meeting diverse Learning needs with differentiated instruction.
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44 (33-49).
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.) Washington: DC.
- Arens, R. (2006). *Teachers Learning to differentiated instruction for struggling learners in mixed grade classrooms*. University of Windsor, Ontario, Canada.
- Argüelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). *Co-teaching: A different approach to inclusion*. *Principals*, 79(4), 48, 50–51.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Ataman, A. (2017). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2018). *Özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Basım). Ss.178-201 Ankara: Eğiten Kitap.

- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, D., & Tuğluk, M. N. (2022). Uyarlama eğitim programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1327-1342.
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32, 3-14.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Battaglia, E., & Brooks, K. (2019). Strategies for co-teaching and teacher collaborations. National Science Teachers Association, 43(2), *Tried and True Teaching Ideas*, September, 2019.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, C/S. 2(04):35-45.
- Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma* (5. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2012). *Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları* (3. Basım). S. Eripek (Ed.), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s. 107-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative Teaching: A model for General and Special Education Integration. *Remedial and Special Education*, 10(17).
- Bayar, B. (2017). *İkili öğretmen modeline dayalı ilkokulda öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem.
- Beam, A. P. (2009). Standards-Based Differentiation: Identifying the Concept of Multiple Intelligence for Use with Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(4), n4.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Bender, W. N. (2012). *Learning disabilities: characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed.) Boston: Pearson.
- Bilgiç, E. (2018). *Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretimsel uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim dalı. Zihin Engelliler Eğitimi Programı, Eskişehir.

- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı*. (11. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya' da ve Türkiye' de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, 111-122.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Corno, L.Y.N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3),161-173.
- Costello, P. J. M. (2007). *Action research*. Continuum Books: London.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co teaching in urban school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2),
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede, S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA:SAGE.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 14(2). Ss. 671-681.
- Çatak, M. (2015). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarının İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 69-94.

- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: *Nitel bir araştırma*. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Dağlı-Gökbulut, Ö., Akçamete, G., & Güneyli, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 879-894.
- Demir, M. K., Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 749-770.
- Demircioğlu, G. (2015). *Geçerlik ve güvenilirlik*. E. Karip (Ed.), Ölçme ve değerlendirme içinde (ss.89-119). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, S. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Deveci, M., & Koç, E. (2020). Öğrenme güçlüğü konusunda yayınlanmış makalelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, WOS ve TR Dizin Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4088-4120.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co teaching in the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
- DSM-V (2013). *Diagnostical and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition. American Psychiatric Association.
- Elliott, N. S. & Marquat, A.M. (2004). Extended time as a testing accommodation: its effects and perceived consequences. *Exceptional Children*, 70 (3), 349-367.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*. New York. Teacher College Press.
- Ergin, M. (2019). *Zihinsel engelli çocuklarda uyarlanmış fiziksel eğitim programının temel motor becerilerinin gelişimine etkisi*. Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001). *Özel Eğitim*. İstanbul: Ya-Pa.
- Evans, C.,Cools, E. (2011). New directions with styles research: Apply in gstyles research to educational practice. *Learning and Individual Differences* 21(3), 249-254.
- Evin-Gencel, İ. (2006). *Öğrenme Stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Farris, P. J. (2015). *Elementary and middle school social studies an interdisciplinary, multicultural approach*. Long Grove: Waveland.

- Fazel, Z. (2011). *The development of a training program for secondary level educators on co-teaching* (Order No. 3451897). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (863480528).
- Ford, J. (2013). Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms *Electronic Journal for Inclusive Education*, C/S. 3(1):1-20.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 177-184.
- Friend, M., & Cook, L. (2004). *Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: building partnerships and teams*. In J. Burnett and C. Peters-Johnson (Eds.), *Thriving as a special educator* (p. 29-39). Arlington, VA: The Council for Exceptional Children.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston, Allyn and Bacon.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M. (2008). *Special Education Contemporary Perspectives for School Professionals*. (2nd Edition). Boston: Pearson.
- Friend, M. (2014). *Co-teaching: Strategies to improve student outcomes*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Gable, R. A., & Hendricson, J. M. (2000). *Teaching all the students: a mandate for educators in successful inclusive teaching: proven ways to detect and correct special needs* (3rd Ed.) USA: Allyn and Bacon.
- Gargiulo, R. M. (2006). Homeless and disabled: Rights responsibilities and recommendations for serving young children with special needs. *Early Childhood Education Journal*. 33, 357-362.
- Gately, S. E. (2005). Two are better than one. *Journal of Principal Leadership*. 5(9), 36-41.
- Gay, L.R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.
- Giangreco, M.F., Baumgart, D. & Doyle, M.B. (1995). How inclusion can facilitate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 30, 273-278.
- Goldberg, R. (2017). *Co-teaching in inclusive classrooms. degree of master of teaching department of curriculum*, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Gök, F. (2004). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, 6-9 Temmuz.

- Graetz, J., Mastropieri, M.A., & Scruggs, T. E. (2005). Case studies in co teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 4(5), 260-270.
- Gregory, G. H. (2005). *Differentiating in struction with style*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Gregory, G. H., Chapman, C. (2007). *Differentiated in structional strategies: One size doesn't fit all* (2nd Ed.). Thousand Oaks: CorwinPress.
- Güçlü, Y. (2004). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler ders grubu derslerinin müfredat programlarına eleştirel bir bakış. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 15-17 Mayıs 2003 İzmir, Ankara: MEB Yayınları.
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T., & Günay-Ay, M. (2016). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: çok merkezli bir çalışma. *Ortadoğu Medical Journal/Ortadoğu Tıp Dergisi*, 8(2), 76-82.
- Gündoğar, A. N. (2020). *Yükseköğretime devam eden görme engelli öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlamalar hakkındaki görüşler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(1), 275-333.
- Güzel-Özmen, R. (2005). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. A. Ataman (Ed.) Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (2. Baskı) içinde (s. 71-103). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, R. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (İ. H. Diken, Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, R. (2017). *Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar 1*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Hang, Q., Rabren, K. (2008). A review on co-teaching: Perspectives and indicators of effectiveness. *Remedialand Special Education*. 30(5), 2009.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 10(1): 224-240. Doi: 10.17714/gumusfenbil.615465
- Hoffman, J. V. & Duffy, G.G. (2016). Does thoughtfully adaptive teaching actually exist? A challenge to teacher educators. *Theory İn to Practice*, 55(3), 1-8.

- Jackson, K. M., Willis, K., Giles, L., Lastrapes, R. E., & Mooney, P. (2017). How to meaningfully incorporate co-teaching into programs for middle school students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 26, 11–18.
- Johnson, E. (2005). *A short guide to action research*. USA: Pearson Publishing.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kan, A. (2011). *Ölçme aracı geliştirme*. S. Tekindal (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (ss.241-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Kan, A. (2017). *Ölçme aracı geliştirme*. S. Tekindal (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (ss.241-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kargın, T. (2007). Baş Makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 8(1), 1-13.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 10(4), 2431-2464.
- Kargın, T. (2013). *Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar*. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.). Okulöncesinde kaynaştırma (s. 139-175). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve öğretme. Kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayhan, N. (2016). *Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan, N., & Akçamete, G. (2018). Birlikte öğretim yaklaşımı: altı farklı öğretim modeli. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*. 9(18).
- Kayhan, N., & Işıkdogan-Uğurlu, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli iş birliği: özel eğitim öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780.
- Keith, M. (2012), Sheelagh. *The Rutledge Flamer Reader in Inclusive Education*, Carol Ann Tomlinson Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD, Alexandria.

- Kelly, G. (2013). *Differentiated Instruction in the classroom*. Doctoral Dissertation, WaldenUniversity.
- Kelly, A. (2018). Co-teaching in higher education: Reflections from an early career academic. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1(2).
- Kılıç, M. (2013). *Öğrenmenin doğası*. B. Yeşilyaprak (Ed.). Gelişim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim (10. baskı) içinde s.166-195, Ankara: Pegem Akademi.
- Kıış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, H. (2021). *Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında işbirliği ile öğretim (i-öğretim) yaklaşımının incelenmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Eğitimi/Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Konuk-Er, R., Arslantaş, S., & Kurnaz, A. (2022). Examination of pre-school teachers' knowledge levels of the symptoms of learning disability according to different variables. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 215-226. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.215>
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Korkmazlar, Ü. (2016). *Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim*. (Ed. Kulaksızoğlu, A.). Farklı Gelişen Çocuklar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 231-246.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurnaz, A. (2020). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Eğitimleri*. A. Kurnaz ve H. Sarı (Ed.) Öğrenmenin Oluşumu, Öğrenme Güçlüğü ve Türleri içinde (ss.2-25). Ankara: Pegem Yayınları
- Kurnaz, A., & Seçil-Karamuklu, E. (2020). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Eğitimleri*. A. Kurnaz ve H. Sarı (Ed.) Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (ss.247-265). Ankara: Pegem Yayınları
- Kurnaz, A., & Seçil-Karamuklu, E. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış öğretimsel uyarlama çalışmaları üzerine sistematik bir derleme. *Turkish Special Journal Education Research- TSPED*, 4(1),60-74.

- Kurniawati, F., de Boer, A.A., Minnaert, A.G. & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), 287-297.
- Kurth, J. A., Lyon, K. J. & Shogren, K.A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: a descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261-274.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*. 28, 563-575.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf> sayfasından 17.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2010). *The Inclusive Classroom Strategies for Effective Instruction*. Pearson.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & Mcduffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Mastropieri, M. A. & Mcduffie, K. A. (2007). Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*. 13(4), 392-416.
- McCaw, J. (2020). Special education administrative supervision of integrated co-teaching. *Journal for Leadership and Instruction*, Fall, 2020
- McLeskey, J., Waldron, N.L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (1), 48-57.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*. 36(4), 2003.
- Melekoğlu, M. A., Sak, U. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (ss.24-51) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Melendez, W. R., Beck, V., Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. USA: Delmar Thomson Learning.
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara, MEB Yayinevi.
- MEB. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü modülü. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği T. C. Resmi Gazete, 28 360.
- MEB, (2014). Özel öğrenme güçlüğü. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB,(2017). Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı. File://D:/sosyal%20bilgiler%20%C3%B6%C4%9Fretimi/17 adresinden 15.12.2021 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2018a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- MEB,(2018b). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden 25.12.2021 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği T. C. Resmi Gazete, <http://orgm.meb.gov.tr> adresinden 22.03.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11.Baskı) USA: Pearson Education.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a Guide fortheteacherresearch*. Second Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Mummaw, A. W. (2010). *Classroom adaptations and modifications for students with learning disabilities; student rattings: a descriptive study*. Arizona: Northcentral University.
- Murawski, W. W. (2003). *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all of your students find success*. Bellevue, WA: Institute for Educational Development.
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve? *Reading and Writing Quarterly*, 22, 227–247.
- Murawski, W. W., & Dieker, L.A. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Council for Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A.İ. & Aksoy, V. (2021). Ailelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 464-491 doi:10.9779.pauefd.833843
- Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B. & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 169-177.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçivit- Asfuroğlu, B. & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*. 38(1), ss.49-54.
- Özdemir, H., & Ruhi, A. C. (2016). *Çocuk hukuku ve çocuk hakları*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.

- Özkubat, U., Sanır, H. & Özmen, E.R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900.
- Özmen, C. (2010). *Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. (2007). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Cemil Öztürk (Ed.), Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış (s. 21-50). Ankara: PegemA.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma* (2.bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R.Q., Parsons, A., Davis, S.G. & Pierczynski, M. (2017). Teachers' instructional adaptations: a research synthesis. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-38.
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J.R. & Bailey, J. W. (2014). *Özel Eğitim: Öğretime Giriş* (Çev. Ş. Demir, Bölüm 1), Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri (Çev. Ed. Ş. Yücesoy Özkan, (ss.1-12). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rafferty, Y., Boerrcher, C., Griffin, K.W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Sakallı-Gümüş, S. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*. A. Cavkaytar (Ed.). Özel eğitim (ss.81-102). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Samancı, O., Ocakcı, E., Seçer, İ. (2018). Developing Scale for Determining the Social Participation Skills for Children and Analyzing Its Psychometric Characteristics. *International Education Studies; Published by Canadian Center of Science and Education*. Vol. 11(6), 2018.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2005). *Ağır ve çok engelli öğrencilerin kaynaştırılması için stratejiler*. Ataman, A. (Ed.) (2005). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, (ss.237-249).

- Sarı, H. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sarı, H., & Seçil-Karamuklu, E. (2021). Destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılan materyal ve teknolojik aletlerin teminine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal-TSPED*. 3(2), 27-53.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Brigham, F. J., & Milman, L. M. (2017). Science and social studies. *In Handbook of Special Education* (pp. 571-585). Routledge.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, I., Ersoy, A. (2019). İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol: 48(1), 662-692.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Silvia, M., Munk, D.D. & Bursuck, W. D. (2004). Grading adaptations for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 41(2), 87-98.
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching getting to know your partner, *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. the interaction of learner, task and setting*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, S. R., Robinson, G., Arthur-Kelly, M., Morgan, P. (2004). *The relationship between in structural differentiation, student diversity and academic-engagement: A pilot observation study*.
- Smith, D.D., & Tyler, N.C. (2010). *Introduction to special education*. New Jersey: Pearson.
- Soderstrom, H., & Gillberg, C. (2003). *Learning disability*. The Lancet. 362 (9386), 811-821.
- Soysal, Ş., Yalçın, K., & Can, H. (2008). Bilişsel psikoloji kapsamında yer alan dikkat teorileri. *New Symposium Journal*, 46(1).
- Sönmez-Kartal, M., Toper-Korkmaz, Ö. (2017). *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Basım). Ss.152-177. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Stobaugh, R., & Gichuru, M. (2016). Co-teaching practices during student teaching. *Educational Renaissance*, 5(1), 53-73.

- Strickland, B. B., & Turnbull, A. P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus OH: Merrill.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Şimşir, M., & Çetiner, A. (2021). Sosyal Bilgilerde İdeal Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 5(1), 35-47.
- Tabachnick, B.G.,& Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Boston: Pearson.
- Talas, S., Seçil-Karamuklu, E., & Türkoğlu, G. (2022). Özel eğitimde alternatif yönelimler: birlikte öğretime (co-teaching) genel bakış. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(3), 2441-2470.
- Tavacı, F. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gözüyle sosyal bilgiler dersi ve sosyal bilgiler öğretmeni: Köy okulu etnografisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 29-41.
- Tay, B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını*. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.) Sosyal Bilgilerin Temelleri içinde (ss. 1-18). (2.bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. Baskı). Ankara: Yargı.
- Tejeda, J. (2015). *Examining practices of elementary school principals: Selection of co-teaching teams*. University of Central Florida. Electronic Theses and Dissertations.
- Tomlinson, C.A., & Allan, S.D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and Learning profile in academically diverse students: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Troia, G.A., Tashakkori, A., Teddlie, C., & Graham, S. (2017). Use and acceptability of writing adaptations for students with disabilities: Survey of grade 3-8 teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(4), 257-269.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tufan, M., & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.
- Tzivinikou, S. (2015). *Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes*. Problems of Education in the 21Century, 64.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Beceri Erişilerine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Üçler, A. M., & Yıkılmış, A. (2021). Kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe öğretmenlerinin öğretim uyarlamalarına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1023-1043. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-882708>
- Üstünoğlu, N. (2021). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sosyal bilgiler dersindeki öğretimsel uyarlamalar hakkında öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30, 4-10.
- Vaughn, M. & Parsons, S. A. (2013). Adaptive teachers as innovators: Instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning. *Language Arts*, 91(2), 81-93.
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlıg, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(5), 243-266.
- Yaşaran, Ö., Batu, E. S., Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3). 167-180.

- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile işbirliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 410-425.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yöner, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Walther-Thomas, C.S. (1997). Coteaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395–407.
- Weichel, W. A. (2001). *An analysis of student outcomes in cotaught settings in comparison to other special education service delivery options for students with learning disabilities*. University of California, Riverside.
- Weiss, M. P. & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*. 26(1), 27-41.
- Wilson, GL ve Michaels, C. A. (2006) . Genel ve özel eğitim öğrencilerinin birlikte öğretime ilişkin algıları: Orta öğretim düzeyinde okuryazarlık eğitimi için çıkarımlar. *Üç Aylık Okuma ve Yazma* , 22: 205 - 225 . Taylor ve Francis Online.
- Wilson, G. L. (2016). *Co-Planning for co-Teaching: Time-Saving routines that work in inclusive classrooms*. USA: (ASCD Arias). ASCD.

EKLER LİSTESİ

EK 1. Araştırma İzni

EK 2. Veli İzin Belgesi

EK 3. SB Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni

EK 4. Sosyal Katılım Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

EK 5. Karar Verme Becerisi Ölçeği Kullanım İzni

EK 6. SB Akademik Başarı Testi

EK 7. Araştırmacı Gözlem Formu

EK 8. Örnek Gözlem Raporu

EK 9. Araştırmacı Günlüğü

EK 10. Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri

EK 11. Öğretmen Öğrenci Görüş Formu

EK 12. Öğrenci Günlüğü

EK 12. Örnek Öğrenci Günlüğü

EK 13. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi İle Örnek Ders Planı-1

EK 14. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi İle Örnek Ders Planı-2

EK 15. Akademik Başarı Testi “Anlaşılabilirlik” Deneme Formu Uygulaması

EK 16. SB Akademik Başarı Testi Pilot Uygulaması

EK 17. Uygulama İçi Örnek Çalışmalar

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-51097662
Konu : Araştırma İzni (Emine Seçil KARAMUKLU)

03.06.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a)Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26/05/2022 tarihli ve E-48178250-300-193113 sayılı yazısı.
b)Valilik Makamının 02/06/2022 tarihli ve E-92255297-605.01-50930423 sayılı onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Emine Seçil KARAMUKLU'nun, "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Birlikte Öğretim ile Uygulanan Uyarlanmış Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerine Etkililiğinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ergüven ASLAN
Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

-Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:

-Ekte İsimleri Belirtilen Okul Müd.

Adres : Mülkin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obyis>

Telefon No : 0 (346) 280 58 00

Bilgi için: L.DENİZ

E-Posta: argo58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://sivas.meb.gov.tr>

Uyvan : Şef

Keş Adresi : meb@tr01.kep.tr

Faks:3462805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2b57-01b3-3ec0-aea3-c189 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

Eğitimci araştırmacılar olarak farkındayız ki çocuklarınızın daha iyi öğrenmeleri en temel isteklerinizden biridir. Bizler de daha iyiyi hedeflemek amacıyla, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden aldığımız izinle beraber ilgili çalışmayı yürütmekteyiz. Bunun için de; her bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerinin farklı olmasından yola çıkarak, 5. sınıfa devam eden öğrencilerimize yönelik Sosyal bilgiler dersinde “Toplum içinde ben”, “Ülkem, kültürüm ve tarihım” ile “Yaşadığımız yer” öğrenme alanları ile ilgili eğitim programı doğrultusunda zenginleştirilmiş içerikli etkinlikler tasarladık. Bu süreç içerisinde öğrencilerimizin gerek akademik gerekse sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek temel hedefimizdir. Birlikte öğretim (eş öğretim) uygulaması sayesinde her bir öğrencinin öğrenme ihtiyacına yönelik hızlı ve kalıcı cevap verebilmek uygulamanın ana hedefleri arasında yer almaktadır. Bu hedefler çerçevesinde süreç içerisinde “öğrenciyi tanımaya yönelik ilgi envanteri, Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği, Sosyal bilgiler dersine yönelik başarı testi, karar verme becerileri ile sosyal katılım ölçeği, öğrenci günlüğü ve uyarlanmış içeriklerle tasarlanan dersin işlenişine yönelik çeşitli yöntemler” kullanılacaktır. Öğrencilerin kişisel bilgileri hiçbir şekilde üçüncü bir şahıs/kurum ile aleni bir şekilde paylaşılmayacaktır.

Arş. Gör. Emine SEÇİL KARAMUKLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

VELİ İZİN BELGESİ

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda; velisi olduğum’ın ilgili öğretimsel sürece katılmasına onay verdiğimi beyan ve kabul ederim.

Velisinin Adı-Soyadı:

İmza:

EK 3. SB Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği hususunda

Gelen kutusu



ben 25 Tem 2022



alıcı: [Redacted]

İyi günler dilerim kıymetli Hocam,
Necmettin Erbakan Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümünde doktora yapmaktayım. Aynı zamanda Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Doktora tez çalışmam da geliştirmiş olduğunuz 'Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği' ni kullanabilir miyim?
Teşekkür eder, iyi günler iyi çalışmalar dilerim.

--

Arş. Gör. Emine Seçil KARAMUKLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

Research Assistant Emine Seçil KARAMUKLU
Sivas Cumhuriyet University
Faculty of Education
Department of Special Education



İlke EVİN GENÇEL 25 Tem 2022



alıcı: ben ✓

Merhaba Emine,
Ölçeği kullanmandan mutluluk duyarım.
Başarılar diliyorum.

Prof. Dr. İlke EVİN GENÇEL

EK 4. Sosyal Katılım Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

Çocukların Sosyal Katılımı
Becerilerini Belirleme Ölçeği

Gelen kutusu

ben 3 May 2021
alıcı: [Redacted]

İyi günler Hocam,
Necmettin Erbakan Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümünde doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmam da aynı zamanda Lisans eğitimim den hocam olan kıymetli hocam [Redacted] ve yazar [Redacted] ile birlikte geliştirmiş olduğunuz 'Çocukların Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği'ni kullanabilir miyim?
Sizden ölçeğin orjinal formunu da rica edebilir miyim?
Teşekkür eder, çalışmalarınızın devamını dilerim.

E [Redacted] 3 May 2021
alıcı: ben

Emine Hocam merhabalar,
Elbette ölçeğimizi kullanabilirsiniz. Ölçek formunu size ekte gönderiyorum. Ölçeğimiz tek boyutlu, ters madde bulunmuyor ve toplam puan üzerinden yorumlanıyor. İyi çalışmalar dilerim.

EK 5. Karar Verme Becerisi Ölçeği Kullanım İzni

İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerisi Ölçeği

Gelen kutusu



ben 3 May 2021

alıcı: [Redacted]



İyi günler dilerim Kıymetli Hocam,
Necmettin Erbakan Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümünde doktora yapmaktayım. Doktora tez çalışmam da geliştirmiş olduğunuz 'İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerisi Ölçeği' ni kullanabilir miyim?
Teşekkür eder, çalışmalarınızın devamını dilerim.



[Redacted] 5 May 2021

alıcı: ben v



Hocam merhabalar maili yeni görüyorum, ölçeği kullanabilirsiniz ekte gönderiyorum, iyi çalışmalar dilerim.

EK 6. SB Akademik Başarı Testi

SOSYAL BİLGİLER DERSİ TESTİ

1. Aşağıdakilerden hangisi okuldaki sorumluluklarımızdandır?

- A) Camları silmek
B) Okula zamanında gitmek
C) Oyun oynamak
D) Serbest etkinliklere katılmak

2. I. Geçmişte yaşananlara dair fikir sahibi olabilirim.

II. Haklarımı ve sorumluluklarımı öğrenebilirim.

III. Çevremde gerçekleşebilecek olaylara karşı daha duyarlı olabilirim.

Yukarıdakilerden hangileri Sosyal Bilgiler dersinin bize sağladığı yararlarıdır?

- A) I ve II
B) I ve III
C) II ve III
D) I, II ve III

3. Aşağıdakilerden hangisi yaşadığımız toplumda sahip olduğumuz roller arasında yer almaz?

- A) Evlat olmak
B) Kardeş olmak
C) Öğrenci olmak
D) Uzun boylu olmak

4. Aşağıdakilerden hangisi yanlış bir ifadedir?

- A) Tüm çocuklar eşit haklara sahiptir.
B) Her çocuğun eğitim hakkı vardır.
C) Çocukların işçi olarak çalışabilme hakları vardır.
D) Çocuk hakları devletler tarafından korunmaktadır.

5. Aşağıdakilerden hangisi kültürel öğelerimizden biri değildir?

- A) Türküler
B) Bayramlar
C) El sanatları
D) Gazeteler

6. I. Sivas Çifte Minareli Medrese

II. Sivas Gardaşlık Festivali

III. Sivas köftesi

Yukarıda verilen kültürel öğeler sırasıyla aşağıdakilerden hangilerine örnektir?

- A) Mimari eser- Halk oyunu- Festival(şenlik)
B) El sanatı- Halk oyunu- Yemek
C) Mimari eser- Festival(şenlik)- Yemek
D) El sanatı- Türkü- Festival(şenlik)

7. Ticaretin artmasıyla birlikte parayı ilk kez kullanmaya başlayan devlet aşağıdakilerden hangisidir?

A) Sümerler B) Lidyalılar C) İyonlar D) Frigler

8. Aşağıdakilerden hangisi kültürel öğelerimizden biri değildir?

A) Çay B) Bayramlar
C) Halk oyunu D) Yönetim şeklimiz

9. Aşağıdakilerden hangisi doğal varlıklara örnek olarak verilebilir?

A) Vali konağı B) Alışveriş merkezi
C) Marmara denizi D) Alaaddin Camisi

10. Aşağıdakilerden hangisi tarihi eser, mekan ve nesnelere örnek olarak gösterilemez?

A) İzmir Saat Kulesi
B) Mersin Kız Kalesi
C) Sivas Gök Medrese
D) Kayseri hayvanat bahçesi

11. Aşağıdakilerden hangisi geçmişten günümüze uzanan lezzetlerimiz arasında yer almaz?

A) Çay B) Lokum C) Hamburger D) Yoğurt

12. I. Erzurum'da insanların çoğunlukla et tüketmesi

II. Rize'de balık tüketiminin fazla olması

III. Antalya'da sebze ağırlıklı beslenme tarzının yaygın olması

Yukarıda verilen bilgilerin temel sebebi beslenme üzerinde aşağıdakilerden hangisinin etkisinden kaynaklanmaktadır?

A) Turizmin B) İklim ve bitki örtüsünün
C) Yer şekillerinin D) Sanayinin

13. İnsan doğadan daha fazla faydalanmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için doğal çevrede değişiklikler yapabilir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi bu değişikliklerden biri değildir?

A) Akarsu B) Tünel C) Baraj D) Köprü

14. Bitki örtüsünün az, eğimin fazla olduğu yamaçlarda aşırı kar yağışı çığ adı verilen doğal afete neden olmaktadır.

Buna göre aşağıda verilen şehirlerden hangisinde çığ görülme ihtimali diğerlerine göre daha yüksektir?

A) İzmir B) Kars C) Ankara D) Çanakkale

15. Aşağıdakilerden hangisi yağmur veya kar sularıyla beslenen, belli bir yatak boyunca sürekli veya zaman zaman akan sulara verilen isimdir?

- A) Göl B) Ova C) Akarsu D) Vadi

16. Doğal afetler; can ve mal kaybına neden olan deprem, sel, heyelan ve erozyon gibi doğal olaylardır.

Buna göre doğal afetlerin oluşumunda aşağıdakilerden hangisi diğerlerine göre daha büyük bir etkiye sahiptir?

- A) Coğrafi özellikler B) Tarım C) Hayvancılık D) Turizm

17. Aşağıda yer şekilleri ile ilgili verilen tanımlardan hangisi yanlıştır?

- A) Vadi, akarsuların yatağını aşındırarak oluşturduğu yüzey şeklidir.
B) Platolar, çevresine göre yüksekte kalmış, derin akarsu vadilerinin bulunduğu geniş düzlüklerdir.
C) Boğaz, denizleri birbirine bağlayan dar su yoludur.
D) Ova, deniz veya göl suları ile çevrilmiş küçük kara parçasıdır.

18. Aşağıdakilerden hangisi fiziki haritalarda görebileceğimiz coğrafi kavramlardan biri değildir?

- A) Yarımada B) Körfez C) İklim D) Dağ

19. Fiziki haritalarla ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Yükselti arttıkça kırmızı ve tonlarıyla ifade edilir.
B) Deniz, akarsu ve göller turuncu renkle gösterilir.
C) Deniz seviyesine yakın yerler yeşil rengin tonlarıyla ifade edilir.
D) Deniz seviyesi “100 (yüz)” olarak kabul edilir.

20. I. Karadeniz kıyıları her mevsim yağışlıdır.

II. Doğu Anadolu Bölgesinde kışlar sert geçer.

III. Akdeniz Bölgesinde yazlar çok sıcak geçer.

Yukarıda verilen bilgiler aşağıdakilerden hangisine örnek olarak gösterilebilir?

- A) Hava durumu B) İklim C) Ticaret D) Tarım

21. Afete maruz kalmış insanların öncelikli ihtiyaçları arasında aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?

- A) Barınma B) Gıda C) Seyahat D) Giyim

22. Aşağıdakilerden hangisi afetlerin meydana geldiği çevre üzerindeki yıkıcı etkilerinden biri değildir?

- A) Doğal afetler, can ve mal kaybına neden olabilir.
B) Göç ve turizm canlanır.
C) Toplumsal hayatı olumsuz etkileyebilir.
D) İnsanlarda psikolojik rahatsızlıklara neden olabilir.

23. Aşağıda doğal afetler ile bu afetlerin meydana gelebileceği şehir bilgileri verilmiştir. Verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Antalya- Orman yangını
- B) İzmir- Çığ düşmesi
- C) Rize- Heyelan
- D) Erzincan- Deprem

24. Aşağıdaki devletlerden hangisi Mezopotamya medeniyetlerine örnek olarak gösterilebilir?

- A) Sümerler
- B) Lidyalılar
- C) İyonlar
- D) Hititler

25. Toplum birlik ve beraberliği, küskünlerin barışması, uzaktaki akrabalarla görüşülmesi daha çok aşağıdakilerden hangisi ile meydana gelmektedir?

- A) Hasta ziyaretlerinde
- B) Konserlerde
- C) Asker uğurlamalarında
- D) Bayramlarda

26. Ahmet ve ailesi İç Anadolu Bölgesinde balık tutup satarak geçimlerini karşılamaktadır.

Buna göre Ahmet ve ailesinin aşağıda belirtilenlerden hangisinden yararlanma ihtimalleri yoktur?

- A) Göllerden
- B) Nehirlerden
- C) Denizlerden
- D) Barajlardan

27. Çok eski zamanlarda ırmak iken kurumuş ve suyu çekilmiş bir ırmak kenarına evler yapılmıştır. Bu bölgede ne tür bir afetin gerçekleşme ihtimali beklenebilir?

- A) Deprem
- B) Sel ve su baskını
- C) Toprak kayması
- D) Erozyon

28. Günümüzde ülkemiz vatandaşlarının her birinin kendi soyadı ile tanınması aşağıdakilerden hangisi ile ilgilidir?

- A) Bireysel haklar
- B) Roller
- C) Sorumluluklar
- D) Ödevler

29. Türkiye’de çok sayıda tarihi ve kültürel eserin bulunmasının en temel sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ülkemizin dünyanın çok güzel bir yerinde olması
- B) Türkiye’de doğal güzelliklerin fazla olması
- C) Halkımızın tarihi eserleri sevmesi
- D) Ülkemizin pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmış olması

30. Ortak bir amaç için bir araya gelen, en az iki veya daha fazla kişiden oluşan, aralarında ilişki ve işbirliği bulunan topluluğa “grup” denir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi grup değildir?

- A) Sınıftaki öğrenciler B) Marketteki müşteriler
C) Aile üyeleri D) Voleybol takımı

31. I. Doğal afetler

II. Savaşlar

III. Zorunlu göç

Yukarıdaki durumlardan hangileri çocukların beslenme, barınma ve eğitim gibi haklarını kullanmalarına engel olabilir?

- A) Yalnız I. B) I ve II. C) I ve III. D) I, II ve III.

32. Sosyal Bilgiler dersiyle, kültürümüz ve tarihimiz hakkında bilgi sahibi olur ayrıca ulusal bilincimizi geliştiririz. Benzer şekilde yaşadığımız çevreyi, ülkemizi ve dünyayı daha iyi tanır, benzer ve farklı özelliklerimizin farkında oluruz.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından biri değildir?

- A) Kendi milletini diğer milletlerden üstün görmek
B) Çevresine karşı duyarlı olmak
C) Farklılıklara karşı hoşgörülü olmak
D) Hak ve sorumlukların bilincinde olmak

33. Zümra hafta sonu ailesiyle birlikte vapura bindi. Vapura binince deniz kenarlarında biriken yosunları ve atıkları fark etti. Yosunlar ve atıklar çevreye oldukça kötü koku yayıyordu. Gördükleri karşısında oldukça üzüldü. Zümra'nın aklına sosyal bilgiler dersinde öğrendikleri geldi. Valiliğe bu konu ile ilgili bir şikayet dilekçesi yazdı.

Buna göre sosyal bilgiler dersinin Zümra'ya katkısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çevresindeki doğal güzelliklerin farkına varmıştır.
B) Çevre sorunlarına karşı duyarlı hale gelmiştir.
C) Hafta sonu güzel bir etkinliğe katılmıştır.
D) İnsanlara karşı hoşgörüsü artmıştır.

34. Uzun zaman önce meydana getirilmiş ve tarihi değeri olan esere tarihi eser denir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi tarihi eserlere örnek olarak gösterilebilir?

- A) Plato B) Orman C) Kervansaray D) Şelale

Test burada bitti, dilersen cevaplarını kontrol edebilirsin.

Teşekkür ederim.

Emine SEÇİL KARAMUKLU

EK 7. Araştırmacı Gözlem Formu

Araştırmacı Gözlem Formu

Katılımcı Öğrt:

Okul:

Sınıf:

Süre:

Tarih:

Davranış	Gerçekleşti	Kısmen gerçekleşti	Gerçekleşmedi	İlgili Açıklamalar
ğretime başlamadan önce öğrencileri güdüler.				
ğretime başlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alır.				
Konuyu ğrencilerin farklı özelliklerine göre uyarlar.				
Farklı ğrenen öğrencilerin özelliklerine uygun çeşitli materyaller kullanır.				
Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine uygun olarak çeşitli öğretimsel yöntem ve strateji kullanır.				
Tüm ğrencilerin dahil olabileeği etkinlikler gerçekleştirir.				
Sreyi tüm öğrencileri dikkate alacak Şekilde planlar.				
Öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olacak Şekilde görevler verir.				
Öğrencilerin ğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilir.				
Öğrencilerin öğrendiği kazanımları farklı yollarla sergilemelerini sağlar.				
Öğrencileri tek yönlü değil çok yönlü değerlendirir.				

EK 8. Örnek Gözlem Raporu

27 Eylül Salı [REDACTED] 8.30 - 10.00 (Lansman)
29 Perşembe [REDACTED] 8.30 - 10.00 (Lansman)

Öğretmen derse geçire, sorularını cevaplayarak başladı. Ödevleri yapanların parmak kaldırmalarını istedi. Ödevleri yapanlar parmak kaldırdı. Öğretmen akıllı tahtadan SB ders kitabını açtı. Okuma metninde geçen "pusula" kelimesinin ne olduğunu sordu. Öğrencilere pusulanın kullanımının ne gibi yararları olacağı soruldu. Öğrenciler parmak kaldı cevapladılar. Öğretmen, ampul ve Amerikanın ^{bulunması} bulunması örnekleri vererek keşif ve icat kelimesini sınıfa yöneltti. Öğrenciler peşer cevapları tahtaya yazdı. İcat ve keşif kelimelerinin anlaşılabilirliği için çizdiği örnekler yapıldı. İkinci öğrenciyi tahtaya çıkararak ilk sınıf uygulaması ile ilgili bir sorularına yapmalarını ve sınıfta beyin fırtınası ile cevaplar bulmalarını sağladı. Öğretmen sınıfa "Pi'nin Yaşamı" filmi için örnek posterler gösterdi. Filmde dekada bir toplum ve bir insanın yaşadığı anlattı. Öğrenciler konuyu daha iyi detaylandırmalarını amaçladı. ÖÖG tavisı olan bir öğrencinin şirketi ders boyunca değinildi. Yanındaki arkadaşları ile ders dışı şeylerle ilgililerdi. İkinci dersin başında öğretmen SB kitaplarında okuma metnini sessizce okumalarını istedi. Akıllı tahtadan ilgili metni açtı. Kitaptaki kişileri öğrencilerin görmelerini istedi. Akıllı sırada oturan iki öğrencinin derse dikkati oldukça azdı. Birbirleri ve farklı şeylerle ilgililerdi.

Kitapta yer alan etkililik sonuçları öğrenciler tarafından değerlendirildi. Söz hakkı almak isteyen öğrencilere öğretmen söz hakkı verdi. ÖÖG formu olan bir öğrenci ikinci derste de derse ilişkin davranışları. Arka sıradaki ^{ve yanında} oturarak arkadaşlarıyla konuştu. Farklı şeylerle ilgilenirdi. Ders süresince özellikle üç öğrenci aktif katılım sağladı. Kitapta yer alan kayıtlardaki performans tiyatrosu kapsamında yola çıkarak kendi kayıtlarından örnekler verdi öğrenciler. ÖÖG olan öğrenciler ders boyunca farklı şeylerle ilgilenirdi. Ders katılım göstermediler. Diyaloglarının oldukça derinlik olduğu görülmüştü. Arka sıralarda oturdukları için derse olan ilgileri de oldukça az. Ders saat paralarını da ders süresince masanın üzerinde bozarak tuttukları görüldü. Öğretmenin sınıfın paralı ile ilgilenirken bu öğrencileri bir kaç kez uyardığı ancak öğrencilerin birkaç saniye sonra peni eski düzelerine döndükleri derslerden oldukça kopuk oldukları tespit edildi.

EK 9. Araştirmacı Gnlg

ARAşTIRMACI GNLG

Okul:

Sınıfı: Uyg. Tam Snf. (Haftalık Değerlendirme)

Tarih: 10 Ekim 2022

1. Bu hafta gerçekleştirilmiş olan etkinliklerde neler hissettiğinizi, neler yaşadığınızı ve etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

Bu hafta gerçekleştirdiğimiz derslerde öğrenciler kavram haritasından çok hoşlandılar. Ev devi olarak kavram haritası istediler. SB retmeni konu içerisinde ek önerilerde bulundu. Planlama adımı tekrar revize edildi. Büyük grupta yer alan öğrenciler kk gruba dahil olmayı sıklıkla istedi. Öğrencilere gerekli açıklamalar tekrarlandı. Büyük grup tarafından bir önceki derste yopılan "istasyon etkinliği" tekrar istendi.

2. Etkinlikler esnasında olumlu gerçekleşen şeyleri yazınız.

İlk olarak öğrenciler derse karşı ilgili. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve derse devam konusunda takipleri iyi. retmen süreçten keyif alıyor. Yeni bir uygulama ile kendisinin de yenilendiğini belirtti. Ayrıca okul ziyaretinde bulunan bazı öğrencilerin aileleri bzellekle gelip tanışmak ve yüzyüze görünmek istedi.

3. Etkinlikler esnasında düzeltilmesi/revize edilmesi gereken şeyleri yazınız.

Büyük gruptan kk gruba dahil olmayı isteyen öğrencilere yönelik planlı uygulamalar gerçekleştirilmeli.

4. Bir sonraki etkinlikler için önerilerinizi yazınız.

Kavram haritası, tartişma tekniği, Uı2ıltı 33 grupları gibi farklı etkinliklere ders süresince yer vermek ve öğrencilerin ses kayıtlarını dinleyip dinlemediklerini her dersin başında kontrol ederek bir "t, -" puanlama tablosu oluşturmak.

EK 10. Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İlgî Envanteri

ÖĞRENCİYİ TANIMAYA YÖNELİK İLGİ ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler,
Sizleri daha yakından tanımak ve ilgi alanlarınızı öğrenmek amacıyla hazırlanan soruları kendinizi en iyi anlatacak kelimeleri tercih ederek cevaplamanızı rica ediyorum.

Arş. Gör. Doktora Öğrencisi Emine SEÇİL KARAMUKLU
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

1. En sevdiğin ders/dersler hangisidir? Yazınız?

.....
.....

2. En zorlandığın ders/dersler hangisidir? Yazınız?

.....
.....

3. Okulda serbest zaman etkinliklerinde en çok neler yapmaktan hoşlanırsın? Yazınız?

.....
.....

4. Genellikle çalışmayı tercih ederim.

a. Yalnız

b. Arkadaşımla

c. Grupla

5. en iyi öğrenme yolumdur.

a. Okuyarak

b. Dinleyerek

c. Yaparak-yaşayarak

6. Boş zamanlarımda en çok beraber olmak isterim.

a. Ailemle

b. Arkadaşlarımla

c. Yalnız

7. Okula gelirken hissederim.

a. Mutlu

b. Üzgün

c. Kararsız

8. En sevdiğim derslerden biri'tir/dir.

a. Türkçe

b. Matematik

c. İngilizce

9. En sevdiğim derslerden biri'dir/dır.

a. Sosyal Bilgiler

b. Fen Bilgisi

c. Görsel Sanatlar

Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İlgi Envanteri

Aşağıda verilen ifadelerden size en uygun olanı 1-10 arasında puanlayınız.
(1=en az, 5=orta düzeyde, 10= tamamen tercih ederim.)

Dans etmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Film izlemek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bilgisayar/tablet oyunları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Müzik dinlemek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sportif faaliyetler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Şiir okumak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bilim	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Belgesel izlemek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resim yapmak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kitap okumak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bulmaca çözmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Karikatür çizmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tiyatro izlemek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hayvan beslemek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arkadaşlarla vakit geçirmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bireysel vakit geçirmek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Günlük tutma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Drama/rol oynama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Araç-gereç tasarlama	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

EK 11. Öğretmen Öğrenci Görüş Formu

ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ GÖRÜŞ FORMU

Tarih:	
Okul:	
Sınıf:	
Öğretmenin Adı-Soyadı:	
Öğrencinin Adı-Soyadı:	
Öğrencinin Ders başarısı?	
Öğrencinin Dikkat düzeyi?	
Öğrencinin Akran uyumu/etkileşimi?	
Öğrencinin öğretmen uyumu/etkileşimi?	
Öğrencinin öğrenme tercihleri?	
Öğrencinin güçlü yönleri?	
Öğrencinin zayıf yönleri?	
Öğrencinin ilgileri?	
Aile desteği?	
Var ise eklemek istenilen düşünceler	

EK 12. Öğrenci Günlüğü

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Tarih:

1. Etkinliklerde en sevdiğin/hoşlandığın şeyleri yazınız.

2. Etkinliklerde sevmediğin/hoşlanmadığın şeyleri yazınız.

3. Bir sonraki etkinlikler için önerilerini yazınız.

EK 12. Örnek Öğrenci Günlüğü

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı: [REDACTED]

Okulu: [REDACTED]

Sınıfı: 5/A

Tarih: 9 Kasım

1. Etkinliklerde en sevdiğin/hoşlandığın şeyleri yazınız.

1 mimari
2 yemekler
3 gelenek-görenek
4 edebiyat
5 müzik aletleri
6 sanat
7 konusulan dil
8 din

2. Etkinliklerde sevmediğin/hoşlanmadığın şeyleri yazınız.

Yok

3. Bir sonraki etkinlikler için önerilerini yazınız.

Resim
müzik
oyun
Öğretmenim bunları da yapmak istiyorum.

EK 12. Örnek Öğrenci Günlüğü

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı: [REDACTED]

Okulu: [REDACTED] 5/E

Tarih: 13 Aralık

<p>1. Etkinliklerde en sevdiğin/hoşlandığın şeyleri yazınız.</p> <p>Kavram haritasını sevdim Akdeniz bölgesini Ege bölgesini Karaisalı iklimi sevdim</p>	<p>İklimleri sevdim hava durumlarını sevdim Akdenizlerimiz la aynı çevre aynı aynak</p>
<p>2. Etkinliklerde sevmediğin/hoşlanmadığın şeyleri yazınız.</p> <p>yok</p>	
<p>3. Bir sonraki etkinlikler için önerilerini yazınız.</p> <p>dikket testini daha sık yapmalıyız kavram haritasını da sık yapmalıyız</p>	

EK 12. Örnek Öğrenci Günlüğü

ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ

Öğrencinin Adı: [REDACTED]

Okulu: [REDACTED]

Sınıfı: 5/D

Tarih: 1 Kasım 2022

1. Etkinliklerde en sevdiğin/hoşlandığın şeyleri yazınız. Yazı yazmak birlikte yaptım için herşeyden hoşlandım Emine hocayla dersler çok eğlenceli çok güzel geçiyor.

2. Etkinliklerde sevmediğin/hoşlanmadığın şeyleri yazınız.

Emine hocayla dersimiz çok güzel geçiyor Onun için yok.

3. Bir sonraki etkinlikler için önerilerini yazınız. Öğretmen: 2 dönemin sandığı kadar beraber olmak istiyorum başkada hiç birşey isteniyorum hep beni dersce alınca istiyorum lütfen.

EK 13. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi ile Örnek Ders Planı- 1

Sosyal Bilgiler Dersi Uyarlanmış Birlikte Öğretim Ders Planı-1	
<p>Süre: 40+40 dk. Konu: Nerede Yaşanır? Kazanım: Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir. Yöntem/teknik/etkinlikler/araç-gereçler: Anlatım, soru-cevap, Vızıltı 33 grupları, zihin haritası, Web 2.0 aracı (Canva), video gösterimi, ses kaydı, öğrenci günlüğü, öz-değerlendirme formu</p>	
BAŞLANGIÇ- Giriş etkinlikleri	
<p>1. Olumlu ortam geliştirme: Rahatlatma etkinlikleri (Müzik ve fiziksel aktivitelerle öğrencilerin rahatlatılması)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>Uygulamacı öğrencilere az sonra bir müzik parçası dinleyeceklerini belirtir. “Türkiye’nin yedi bölgesi” çocuk şarkısı öğrencilere dinlettirilir.</p><ol style="list-style-type: none">1. Şarkıda hangi coğrafi kavramların geçtiği öğrencilere sorulur.2. Müzik parçasının konusu sorulur ve öğrencilerden görüşleri alınır.3. Müzik parçası tekrar dinlettirilir ve öğrencilere isterlerse ritim tutarak eşlik edebilecekleri belirtilir. (Fiziksel aktivite ile öğrencilerin öğrenmeye hazırlanması amaçlanır.)</div>	<p>Giriş etkinlikleri Video gösterimi Soru-cevap Süre 15 dk.</p>
<p>2. Dikkat çekme: Küçük grupta yer alan öğrencilerin derse olan dikkatlerini çekmek için uygulamacı buldukları şehir olan “Sivas” baskılı ve üzerinde yöresel çeşitli görsellerin yer aldığı tshirt ile öğrencileri selamlar. Dikkati sürdürmek için öğrencilere tshirtte yer alan baskıları incelemelerini işaret eder.</p> <p>3. Güdüleme: Öğrencilerin meraklı bakışları ve sorularının ardından araştırmacı, öğrencilere bu derste “Nerede yaşanır?” konusunu işleyeceklerini belirtir.</p> <p>4. Gözden geçirme: Araştırmacı öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla öğrencilere ülkemizdeki nüfus yoğunluğunun nasıl olduğunu sorar. Bir önceki derste işlenen iklim ve yaşamın konusu ile bağlantılı olduğunu ve o konuyu cevap verirken düşüncelerini ister.</p>	
GELİŞTİRME	
<p>(Şimdi sadece dinle): Araştırmacı öğrencilere 3-5 dakika süresince konu hakkında çeşitli bilgiler verir.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p><i>Ülkemizde bazı yerlerde çok insan yaşamaktadır. Bazı yerlerde ise daha az insan yaşamaktadır. Bazı yerlerde nüfus fazladır. Bazı yerler de ise nüfus azdır. Peki nedir nüfus? Nüfus: Belirli bir yerde yaşayan insan sayısıdır.</i></p></div> <p>Araştırmacı “Nerede yaşanır?” konusu ile ilgili kendi hazırladığı kısa bir metni öğrencilere verir.</p>	<p>Anlatım Süre 5 dk.</p>

Nüfus, bir yerde yaşayan insan sayısıdır. Bir yerde yaşayan insanlar o yerin nüfusunu oluşturur. Bazı yerlerde nüfus fazladır. Bazı yerler de ise azdır. Nüfus dağılımını etkileyen bazı sebepler vardır. Bunlar; doğal ve beşeri sebepler olmak üzere iki tanedir. Doğal sebepler; kendiliğinden oluşur. Oluşumlarında insanların etkisi bulunmaz.

Doğal sebeplere verilebilecek örnekler;

- a) iklim ve bitki örtüsü*
- b) verimli ovaların bulunması*
- c) deniz kıyısına yakınlık*
- d) akarsulara yakınlık*

Öğrencilere konu ile ilgili görseller sunulur. Görseller üzerinde konuşulur.



karadeniz iklimi



karasal iklim



ova



deniz kıyısı



akarsu

Beşeri sebepler ise; insan eliyle oluşturulmuş sebeplerdir.

Beşeri sebeplere verilebilecek örnekler;

- a) ulaşım*
- b) ticaret*
- c) maden ocağı*

Öğrencilere konu ile ilgili görseller sunulur. Görseller üzerinde konuşulur.

Öğrenme
stratejileri
uygulamaları

Süre 20 dk.



ulaşım ve ticaret



maden ocağı

Öğrenme stratejileri uygulamaları (altını çizme / bir cümle ile anlat / bir soru sor):

Öğrenciler metinde geçen önemli kısımların altını çizer. Ardından öğrencilerden defterlerine metinle ilgili akıllarında kalan en önemli bilgiyi bir cümle ile yazmaları ve arkadaşlarına sormak üzere bir soru hazırlamaları istenir.

Web 2.0 Araç Kullanımı (Canva): Öğrencilerde öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve sadeleştirilmesi ile öğrenilen bilgilerin görsellerle desteklenmesi amacıyla Web 2.0 araçlarından Canva programı aracılığıyla “nüfus” kavramına ilişkin afiş etkinliğinin hazırlanması.



UYGULAMA

Akran etkinlikleri:

(Soru-cevap) Araştırmacının hazırladığı metin ile ilgili öğrenciler kendi aralarında soru-cevap etkinliği yapar. Sırası ile bir öğrenci daha öncesinde defterine yazdığı soruyu arkadaşına yöneltir sonrasında diğer öğrenci yazdığı soruyu arkadaşına yöneltir. Tüm öğrenciler soru-cevap etkinliğine aktif olarak katılana kadar süreç bu şekilde devam eder.

Vızıltı-33 grupları etkinliği (Anlamli öğrenme) Vızıltı-33 grupları etkinliğinin uygulanması hususunda öğrenciler bilgilendirilir. Öğrencilerden “Nüfusun dağılışını etkileyen doğal faktörler” konusu ile ilgili düşüncelerini arkadaşları ile 3 dk boyunca paylaşımları istenir. Etkinlik sonunda ortak çıktı sunulur ve tartışılır. Bu etkinlik ile öğrencilerin anlamli öğrenmelerine katkı sağlanması amaçlanır. Vızıltı gruplarında önemli olan belli bir öğrencinin belirli bir süre konu üzerinde tartışması ve sonunda varılan kararın açıklanmasıdır. Benzer şekilde öğrencilere “Nüfusun dağılışını etkileyen beşeri faktörler” konusu ile ilgili de Vızıltı-33 grupları etkinliği yaptırılır.

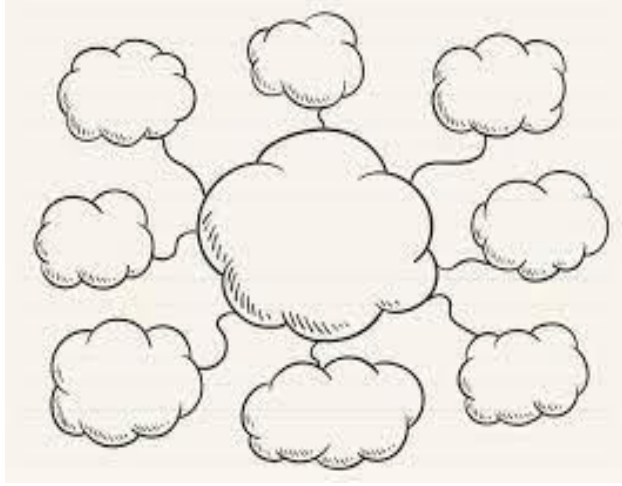
(Hadi anlat) “Nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşeri faktörler” konusu ile ilgili öğrenciler araştırmacının rehberliğinde grup etkinliği olarak kavram haritası oluşturur. Kartopu etkinliğinde gündeme gelen ortak sonuçlarda kavram haritası etkinliğinde hatırlanır. Bu süreçte araştırmacı öğrencilere rehber konumundadır. Araştırmacının rehberliğinde oluşturulan kavram haritası üzerinde konuşulur. Küçük grupta yer alan tüm öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanır. Süreç sonunda grup olarak hazırlanan kavram haritası üzerinde konuşulur ve tartışılır.



Kavram haritası (doğal faktörler)

Soru-cevap
Vızıltı-33 grupları
etkinliği
Kavram haritası
Ne öğrendik kartı

Süre 30 dk.



Kavram haritası (beşeri faktörler)

Ne Öğrendik Kartı (Yürütücü biliş) Öz-değerlendirme

Ne öğrendim?

Ne öğrenemedim?

Öğrenemediğimi nasıl öğrenirim?

İlgili kağıt sırasıyla grup içerisindeki tüm öğrenciler arasında gezecek ve öğrencilerin tamamının kendilerine gelen kağıda ne öğrendiklerini/öğrenemediklerini ve öğrenemediklerini nasıl öğrenebileceklerine yönelik düşüncelerini yazmaları sağlanacaktır.

EV ETKİNLİKLERİ-Aile desteği

Ses kaydı etkinliği: Araştırmacı küçük grupta yer alan öğrencilerin derste işlenen konuyu evde tekrar etmeleri amacıyla eğitsel ses kaydı hazırlar.

Öğrenciler evde ailelerinin kontrolünde ses kaydını dinler. Ailelere öğrencilere sorular sorabilmeleri adına sorular ve cevapları iletilir. Öğrenciler ailelerinin konu ile ilgili kendilerine yönelttikleri soruları cevaplar.

Ailele yapıyorum etkinliği: Öğrencilere aileleri ile birlikte yapmaları adına kavram haritası etkinliği verilir. Çalışma kağıdına yönergeler açıkça yazılır. Aileler ve öğrencilerin birlikte derste işlenen konu ile ilgili kavram haritası oluşturması istenir. Etkinlikte aile rehber konumundadır, aile gerekli görülen durumlarda öğrenciye yönlendirmelerde bulunabilir.

Aşağıda yer alan kavram haritasını ‘‘Nüfusun dağılışını etkileyen doğal ve beşeri faktörler’’ konusu ile ilgili olarak oluşturunuz?



Aile etkinliği kavram haritası (doğal faktörler)



Aile etkinliği kavram haritası (beşeri faktörler)

Zihinsel yönü güçlü olan çocuklar için yaratıcılığı geliştirici sorular ve ek görevler:

1. Yaşadığınız şehrin nüfus yoğunluğunu etkileyen doğal etmenleri yazınız?

Cevap:

2. Yaşadığınız şehrin nüfus yoğunluğunu etkileyen beşeri etmenleri yazınız?

Cevap:

3. Yaşadığınız şehrin nüfus yoğunluğunu artırabilmek için ne gibi beşeri etmenler eklenebilir? Yazınız.

Cevap:

4. Yaşadığınız şehrin nüfus yoğunluğunu artırabilmek için doğal etmenlerde ne gibi düzenlemeler yapılabilir? Yazınız.

Cevap:

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerden tamamladıkları kavram haritası ve kartopu etkinliklerine ilişkin etkinliklerdeki katılımlarını öz-değerlendirme formuna puanlamaları istenir. Öğrencilerden, öğrenci günlüklerine o gün ki derste işlenen süreç ile ilgili düşüncelerini “bugün derste en sevdiğim şey/şeyler”, “bugün derste hoşlanmadığım şeyler” ve “bir sonraki ders için öneriler” başlıklarının yer aldığı ilgili sütunlara yazmaları istenir.

Öz-değerlendirme

Süre 10 dk.

Öğretimsel uyarılama öğrencilerin:
Hazırbulunuşluklarına göre içerikte,
İlgilerine göre üründe,
Öğrenme profillerine göre içerikte, süreçte yapılır.

EK 14. Uyarlanmış Birlikte Öğretim Yöntemi ile Örnek Ders Planı- 2

Sosyal Bilgiler Dersi Uyarlanmış Birlikte Öğretim Ders Planı -2	
<p>Süre: 40+40 dk.</p> <p>Konu: Geçmişten günümüze</p> <p>Kazanım: Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.</p> <p>Yöntem/teknik/etkinlikler: Anlatım, soru-cevap, ses kaydı, Web 2.0 aracı (Canva), afiş/pankart/broşür/slogan tasarlama, balık kılçığı tekniği, öğrenci günlüğü, ne öğrendik kartı</p> <p>Araç-gereçler: İşitsel cihaz, yazı kalemi, silgi, A4 kağıt.</p>	
BAŞLANGIÇ-Giriş etkinlikleri	
<p>1.Olumu ortam geliştirme: Rahatlatma etkinlikleri (Müzik ve fiziksel aktivitelerle öğrencilerin rahatlatılması)</p> <p>Uygulamacı öğrencilere az sonra bir şiir dinleyeceklerini belirtir. “Geçmişten günümüze” şiiri öğrencilere dinlettirilir.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Şiirde hangi yöresel yemeklerin geçtiği öğrencilere sorulur.2. Şiirde hangi yöresel oyunların geçtiği öğrencilere sorulur.3. Şiirin konusu sorulur ve öğrencilerden görüşleri alınır.4. Şiir tekrar dinlettirilir ve öğrencilere isterlerse ritim tutarak eşlik edebilecekleri belirtilir. <p>(Fiziksel aktivite ile öğrencilerin öğrenmeye hazırlanması amaçlanır.)</p> <p>2. Dikkat çekme: Küçük grupta yer alan öğrencilerin derse olan dikkatlerini çekmek için uygulamacı buldukları şehir olan Sivas şehrine ait yöresel yemeklerin yapılandırılmış olduğu bir pankart ile sınıfa girer. Öğrencileri selamlar. Dikkati sürdürmek için öğrencilere pankartta yer alan baskıları incelemelerini işaret eder.</p> <p>3. Güdüleme: Öğretmen öğrencilerden bir önceki derste öğrendikleri “Kültürel Özelliklerimiz” ile ilgili işledikleri bilgilerden sorular sorar ve hatırlatma etkinlikleri gerçekleştirerek konuyu detaylandırır. Öğrencilere bugün ki derste bir önceki derste öğrendikleri konu ile bağlantılı olan “Geçmişten Günümüze” konusunu işleyeceklerini belirtir.</p>	<p>Giriş etkinlikleri Ses kaydı Soru-cevap</p> <p>Süre 15 dk.</p>

4. Gözden geçirme: Araştırmacı öğrencilerin ön bilgilerini tespit etmek amacıyla öğrencilere ülkemizdeki yöresel yemeklerin ve yöresel oyunların neler olduğunu sorar.

GELİŞTİRME

(Şimdi sadece dinle): Araştırmacı öğrencilere 3-5 dakika süresince konu hakkında çeşitli bilgiler verir.

Kültürel farklılık, bölgeler arasında görülen farklılıklardır. Kültürel öğelerdeki farklılıklar kültürel zenginliğimizi oluşturur. Her bölgenin kendine özel yemekleri ve oyunları vardır. Bunlar ülkemizin kültürel zenginliğidir.

Araştırmacı “Geçmişten günümüze” konusu ile ilgili kendi hazırladığı kısa bir metni öğrencilere verir.

Yöresel Yemekler

Mantı: Kayseri

Adana kebabı: Adana

Cağ kebabı: Erzurum

Baklava: Gaziantep

Etlı ekmeğ: Konya ve Sivas

Öğrencilere konu ile ilgili görseller sunulur. Görseller üzerinde konuşulur.



Mantı- Kayseri



Adana kebabı- Adana

Anlatım

Süre 5 dk.



Cağ kebabı- Erzurum



Baklava- Gaziantep



Etlı ekmek- Konya, Sivas

Öğrenme stratejileri
uygulamaları

Süre 20 dk.

Yöresel Oyunlar

Zeybek: Ege bölgesi

Horon: Karadeniz bölgesi

Halay: Güneydoğu Anadolu bölgesi

Öğrencilere konu ile ilgili görseller sunulur. Görseller üzerinde konuşulur.



Zeybek- Ege bölgesi



Horon- Karadeniz bölgesi



Halay- Güneydoğu Anadolu bölgesi

Öğrenme stratejileri uygulamaları (altını çizme / bir cümle ile anlat / bir soru sor):

Öğrenciler metinde geçen önemli kısımların altını çizer. Ardından öğrencilerden defterlerine metinle ilgili akıllarında kalan en önemli bilgiyi bir cümle ile yazmaları ve arkadaşlarına sormak üzere bir soru hazırlamaları istenir.

Web 2.0 Araç Kullanımı (Canva): Öğrencilerde öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve sadeleştirilmesi ile öğrenilen bilgilerin görsellerle desteklenmesi amacıyla Web 2.0 araçlarından Canva programı aracılığıyla “yöresel yemekler ve yöresel oyunlar” kavramlarına ilişkin afiş etkinliğinin hazırlanması.





Yöresel oyunlar

UYGULAMA

Akran etkinlikleri:

(Soru-cevap) Araştırmacının hazırladığı metin ile ilgili öğrenciler kendi aralarında soru-cevap etkinliği yapar. Sırası ile bir öğrenci daha öncesinde defterine yazdığı soruyu arkadaşına yöneltir sonrasında diğer öğrenci yazdığı soruyu arkadaşına yöneltir. Tüm öğrenciler soru-cevap etkinliğine aktif olarak katılana kadar süreç bu şekilde devam eder.

Broşür/Pankart/Afiş/Slogan Tasarlama Öğrencilerden kültürel zenginliklerimiz konusu ile ilgili broşür/pankart/afiş/slogan etkinliklerinden birini seçerek tasarımlarını ister. Bireysel olarak her bir öğrenci hazırladığı etkinliği verilen süre içerisinde tamamlar ve tamamladığı çalışmasını arkadaşlarına sunar.

(Hadi anlat) “Kültürel zenginliklerimiz” konusu ile ilgili öğrenciler araştırmacının rehberliğinde grup etkinliği olarak kavram haritası oluşturur. Broşür/pankart/afiş/slogan etkinliğinde gündeme gelen ortak sonuçlarda kavram haritası etkinliğinde hatırlanır. Bu süreçte araştırmacı öğrencilere rehber konumundadır. Araştırmacının

Soru-cevap
Broşür/pankart/afiş/slogan
etkinliği
Kavram haritası
Ne öğrendik kartı

Süre 30 dk.

rehberliğinde oluşturulan kavram haritası üzerinde konuşulur. Küçük grupta yer alan tüm öğrencilerin sürece aktif katılımı sağlanır. Süreç sonunda grup olarak hazırlanan kavram haritası üzerinde konuşulur ve tartışılır.



Kavram haritası (Kültürel zenginliklerimiz)

Ne Öğrendik Kartı (Yürütücü biliş) Öz-değerlendirme

Ne öğrendim?

Ne öğrenemedim?

Öğrenemediğimi nasıl öğrenirim?

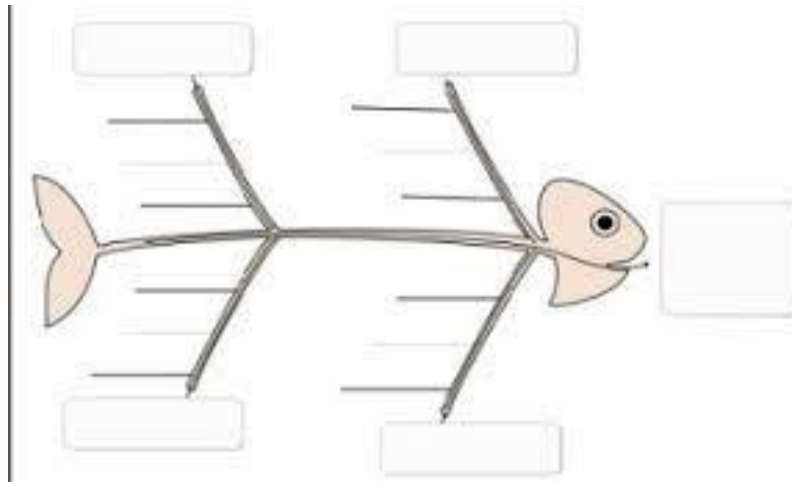
İlgili kağıt sırasıyla grup içerisindeki tüm öğrenciler arasında gezecek ve öğrencilerin tamamının kendilerine gelen kağıda ne öğrendiklerini/öğrenemediklerini ve öğrenemediklerini nasıl öğrenebileceklerine yönelik düşüncelerini yazmaları sağlanacaktır.

EV ETKİNLİKLERİ-Aile desteği

Ses kaydı etkinliği: Araştırmacı küçük grupta yer alan öğrencilerin derste işlenen konuyu evde tekrar etmeleri amacıyla eğitsel ses kaydı hazırlar. Öğrenciler evde ailelerinin kontrolünde ses kaydını dinler. Ailelere öğrencilere sorular sorabilmeleri adına sorular ve cevapları

iletilir. Öğrenciler ailelerinin konu ile ilgili kendilerine yönelttikleri soruları cevaplar.

Aileme yapıyorum etkinliği: Öğrencilere aileleri ile birlikte yapmaları adına balık kılıçığı tekniği etkinliği verilir. Çalışma kağıdına yönergeler açıkça yazılır. Aileler ve öğrencilerin birlikte derste işlenen konu ile ilgili balık kılıçığı diyagramını oluşturması istenir. Etkinlikte aile rehber konumundadır, aile gerekli görülen durumlarda öğrenciye yönlendirmelerde bulunabilir.



Zihinsel yönü güçlü olan çocuklar için yaratıcılığı geliştirici sorular ve ek görevler:

1. Yaşadığın şehrin kültürel zenginliğini etkileyen etmenleri yazınız?

Cevap:

2. Yaşadığın şehrin kültürel zenginliğini sürdürüebilmek için ne gibi çalışmalar yapılabilir? Yazınız.

Cevap:

DEĞERLENDİRME

Öğrencilerden tamamladıkları kavram haritası, broşür/pankart/afiş/slogan etkinliklerine ilişkin etkinliklerdeki katılımlarını öz-değerlendirme formuna puanlamaları istenir. Öğrencilerden, öğrenci günlüklerine o günkü derste işlenen süreç ile ilgili düşüncelerini “bugün derste en sevdiğim şey/şeyler”, “bugün derste hoşlanmadığım şeyler” ve “bir sonraki ders için öneriler” başlıklarının yer aldığı ilgili sütunlara yazmalarını istenir.

Öz-değerlendirme

Süre 10 dk.

Öğretimsel uyarılama öğrencilerin:

Hazırbulunuşluklarına göre içerikte ve üründe,

Öğrenme profillerine göre içerikte ve süreçte yapılır.

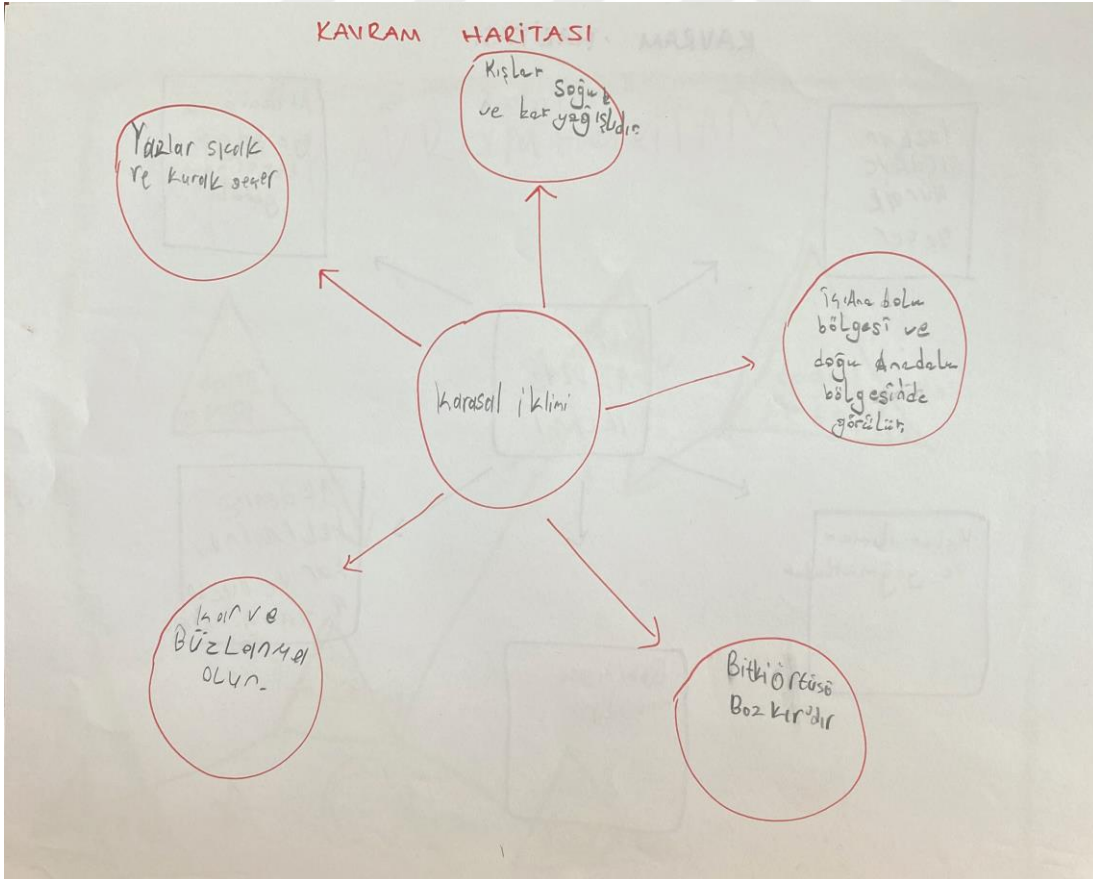
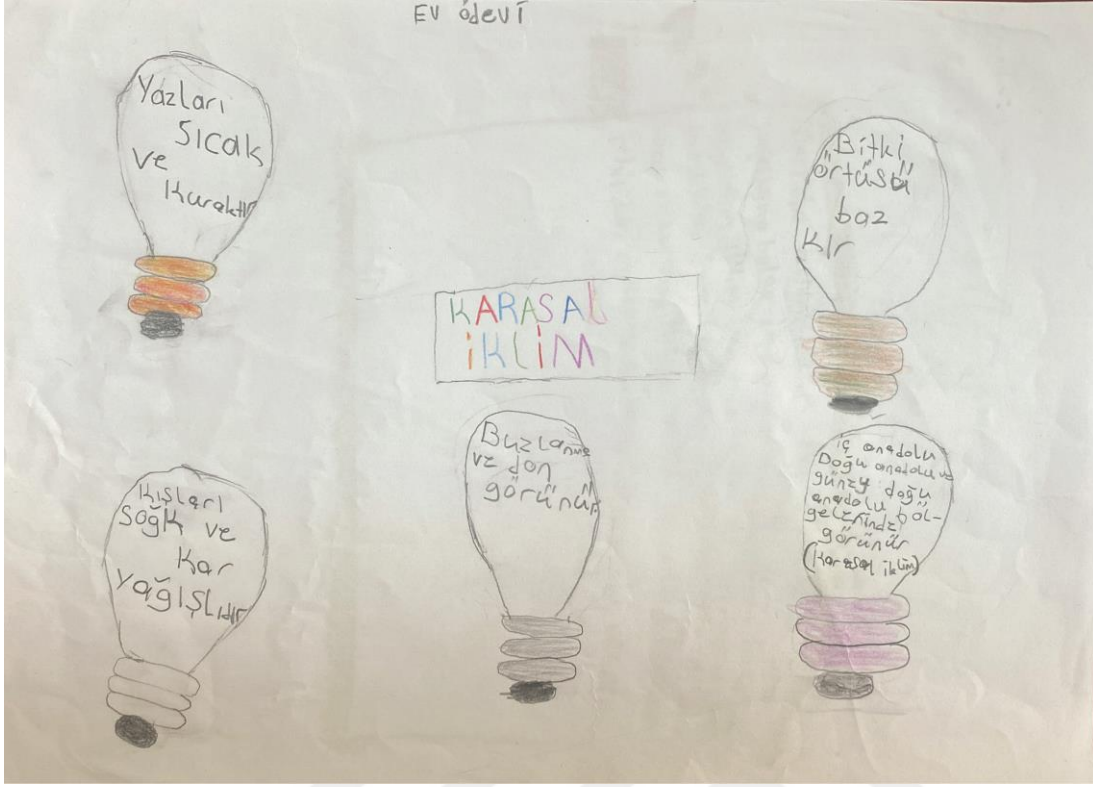
EK 15. Akademik Başarı Testi “Anlaşılabilirlik” Deneme Formu Uygulaması



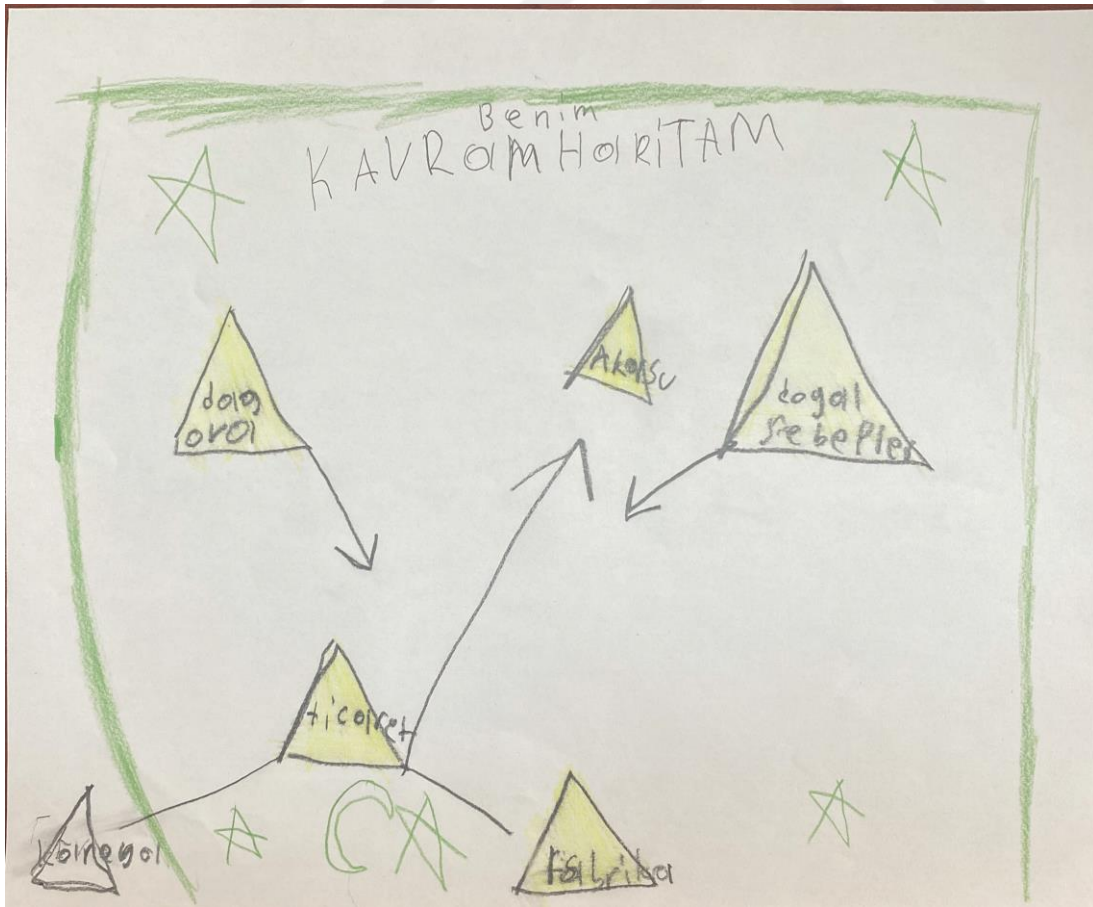
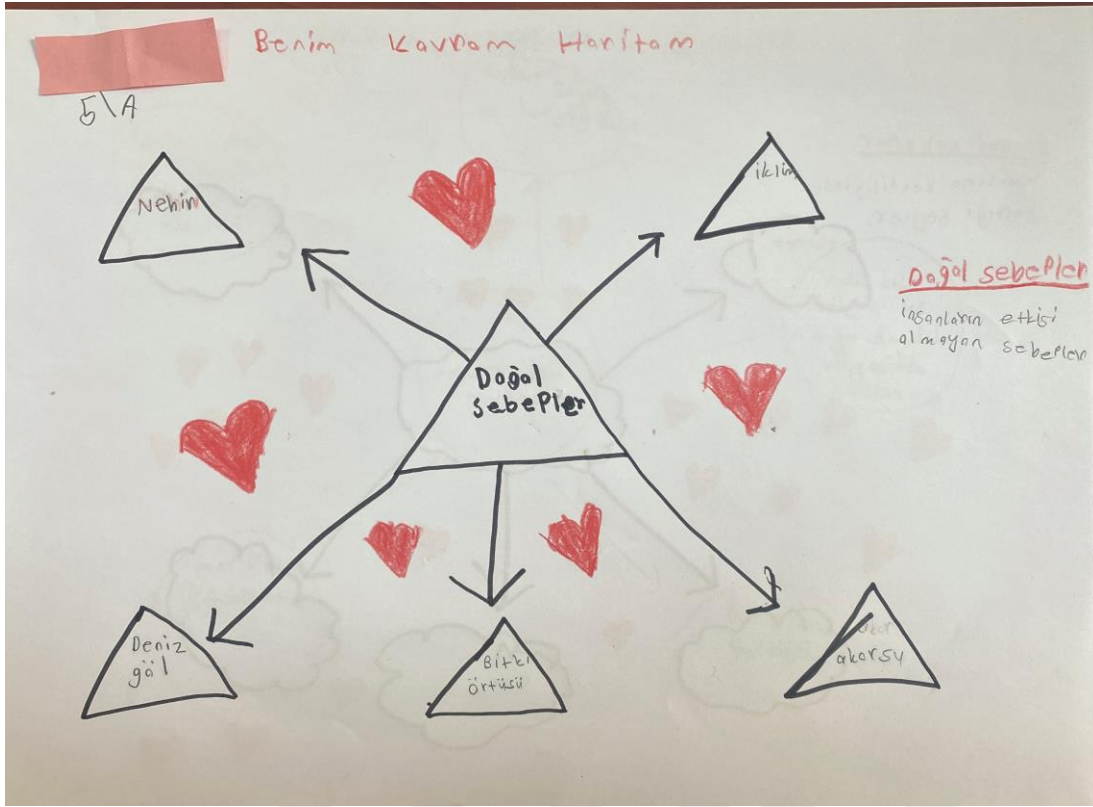
EK 16. SB Akademik Başarı Testi Pilot Uygulaması



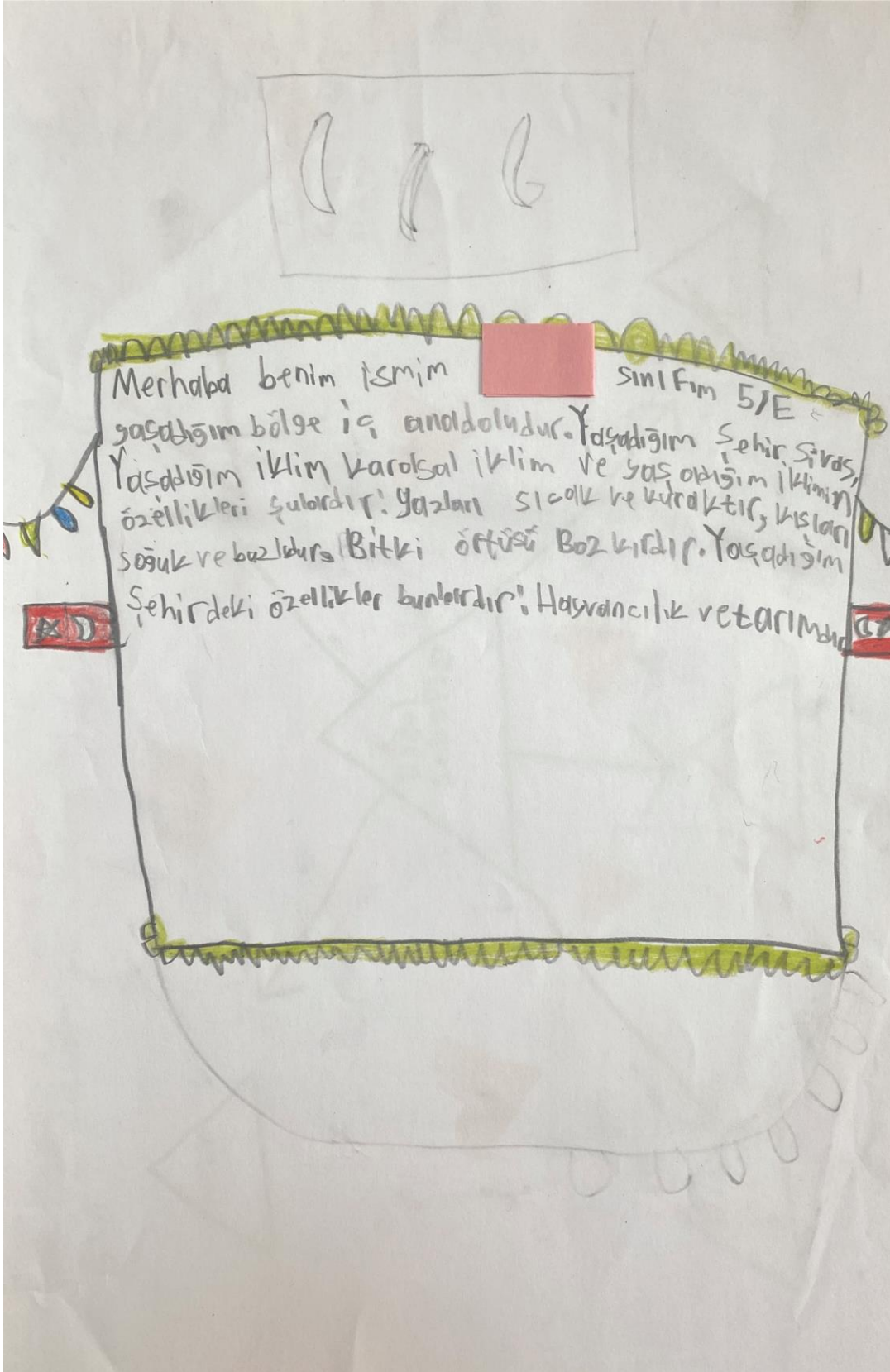
EK 17. Uygulama İçi Örnek Çalışmalar



EK 17. Uygulama İçi Örnek Çalışmalar



EK 17. Uygulama İçi Örnek Çalışmalar



EK 17. Uygulama İçi rnek çalışmalar

